

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM IDENTIDADE E
SUBJETIVIDADE

ADRIANA DALLA VECCHIA

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA COLÔNIA “ALEMÃ” DE ENTRE RIOS: O
PAPEL DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA

PONTA GROSSA
2013

ADRIANA DALLA VECCHIA

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA COLÔNIA “ALEMÃ” DE ENTRE RIOS: O
PAPEL DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguagem, Identidade e Subjetividade como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga.

PONTA GROSSA
2013

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

D144r Dalla Vecchia, Adriana
 Políticas linguísticas na Colônia “Alemã” de Entre Rios: o papel
 do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina/Adriana Dalla Vecchia.
 Ponta Grossa, 2013.
 187 f.

 Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjeti-
 vidade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientadora: Profa. Dra. Letícia Fraga.

 1. Colônia Entre Rios. 2. Políticas linguísticas. 3. Lingüística –
 crenças e atitudes. 4. Instituição escolar. I. Fraga, Letícia. II.
 Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em
 Linguagem, Identidade e subjetividade. III. T.

CDD: 401

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA COLÔNIA “ALEMÃ” DE ENTRE RIOS: O
PAPEL DO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Linguagem Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga (Orientadora – UEPG)

Prof.^a Dr.^a Terezinha de Jesus Machado Maher (Instituto de Estudos Linguagem – UNICAMP)

Prof.^a Dr.^a Djane Antonucci Correa (UEPG)

Ponta Grossa/PR
Fevereiro de 2013

Aos meus pais.

Ao meu querido e saudoso pai por ter sido meu grande incentivador e sempre ter confiado no meu potencial.

À minha querida mãe pela presença e apoio incondicionais.

MEUS AGRADECIMENTOS...

À professora Letícia Fraga, pela orientação instigadora, segura e tranquila, pelo apoio nos momentos de incertezas e pela amizade em todo o processo. Presença e trabalho indispensáveis para a realização desta pesquisa.

Às professoras Terezinha de Jesus Machado Maher e Djane Antonucci Correa, por terem aceitado avaliar meu trabalho e pelas valiosas contribuições as quais enriqueceram as discussões aqui empreendidas

À comunidade de Entre Rios pela acolhida, sobretudo, à equipe e aos alunos do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina que não mediram esforços para contribuírem com a pesquisa.

De modo especial ao professor Luciano Andre Egewarth, diretor do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, que acompanhou todo o processo de pesquisa, incentivando, auxiliando e contribuindo com orientações e sugestões, possibilitando um trabalho em conjunto entre minha orientadora, a instituição escolar e eu. Agradeço ainda pela generosidade em ler atentamente o texto desta dissertação e contribuir com apontamentos e correções.

À Josiete Schneider, colaboradora incondicional desta pesquisa, em quem, ao longo do processo, também pude encontrar uma amiga.

À amiga Cláudia Lopes Nascimento Saito, responsável por eu ter adentrado pelos caminhos desta área de conhecimento. Jamais esquecerei seu incentivo e apoio tanto acadêmico quanto emocional.

A todos meus amigos que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes durante meu processo de pesquisa hora incentivando, hora me levantando nos momentos de desânimo, hora comemorando as conquistas e hora chorando junto as dificuldades. Agradeço, em especial, às queridas Rosana Hass Kondo, Ályda Zomer e Zuleica Cabral pelas longas conversas, pelos risos, pela companhia e pelo apoio em tudo o que foi possível.

À amiga Claudineya Grzeszezeszyn pelo carinho, pelo companheirismo e também por ter realizado a revisão ortográfica deste texto. Seus apontamentos e indagações me ajudaram a pensar melhor sobre a minha escrita, foram de grande contribuição.

Aos colegas de trabalho do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste e aos da Faculdade Campo Real pelo incentivo e torcida.

Com muito zelo e amor, à minha família amada que soube entender minhas ausências. Agradeço porque cada um também pode compreender a filha, a irmã, a cunhada, a tia e a sobrinha presente, dedicada, calma e bem-humorada que eu não pude ser ao longo desses dois anos de pesquisa. Perder o juízo, desesperar-se e voltar a centrar-se só foi possível pelo amor e apoio que minha família dedicou a mim.

À minha mãe, Teresinha dos Santos Dalla Vecchia, de modo particular, por estar comigo no dia-a-dia, sendo minha retaguarda, meu chão e meu teto. Sem todo o seu cuidado, tudo teria sido muito mais difícil.

Ao Everton pelo carinho.

RESUMO

Este trabalho investiga como se pensam as políticas de ensino de língua no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, situado na região multilíngue de Entre Rios, Guarapuava/PR, partindo-se das políticas linguísticas adotadas pela própria comunidade para, então, observar qual é a relação entre essas políticas e as crenças linguísticas dos envolvidos de alguma forma com o contexto da instituição. Para tanto, assentamos a pesquisa em base etnográfica, numa abordagem qualitativa interpretativista vinculada à linguística aplicada, tendo em vista que nos preocupamos em explicar os meandros das relações sociais, considerando que as ações humanas dependem dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais. As análises foram possíveis por meio do cruzamento de dados levantados pelos seguintes instrumentos metodológicos: questionários fechados, entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula. Participaram da pesquisa docentes de língua alemã e de língua portuguesa, além de representantes da coordenação pedagógica da instituição mencionada, alunos, um representante da mantenedora do colégio e também um representante da comunidade. O aparato teórico que possibilitou as análises vincula-se às discussões sobre Políticas e Planejamento Linguísticos (CALVET, 2002; 2007), à Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 1999; MAHER 2007, FINGER, 2008) e às orientações a respeito de Crenças e Atitudes Linguísticas (BARCELOS, 2004; BARCELOS, ABRAHÃO, 2006) entre outros teóricos e explicadores. A análise dos dados nos permitiu afirmar que: a) a Colônia Entre Rios pode ser considerada multilíngue uma vez que se pode observar na comunidade o uso do *Schwowisch*, português e *Hochdeutsch*; b) a entrada do português e o avanço do *Hochdeutsch* ensinado na escola têm feito regredir o uso do *Schwowisch*, de modo que, por extensão, a situação de multilinguismo, no futuro, poderá dar espaço a uma situação de bilinguismo em *Hochdeutsch*/Português, pelo menos entre os jovens da comunidade que frequentaram/frequentam o Colégio Imperatriz; c) o multilinguismo é estigmatizado dentro da instituição escolar; d) o bilinguismo *Hochdeutsch*/Português é considerado pela comunidade escolar como a condição linguística ideal e, portanto, angaria maior *status* dentro da comunidade; e) o *Hochdeutsch* e o Português possuem maior *status* que o *Schwowisch* dentro da comunidade de Entre Rios; f) dentro do Colégio, segundo os próprios participantes, a atuação dos professores de língua portuguesa e de língua alemã é distinta em termos dos resultados alcançados; g) apesar de os professores de língua portuguesa afirmarem atuar de acordo com as orientações teórico-metodológicas propostas pela instituição e pelo material didático escolhido, não têm superado as expectativas da coordenação pedagógica; h) por fim, a comunidade por meio de seus representantes, mostra-se satisfeita tanto com o ensino de alemão quanto com o de português pelos resultados positivos obtidos pelos alunos nos exames de proficiência, em vestibulares e no ENEM. Assim, com esta pesquisa, esperamos ter contribuído para as discussões sobre situações linguisticamente semelhantes às de Entre Rios e também, por meio do levantamento dos dados e da análise dos resultados, beneficiado a relação escolar dentro da comunidade em questão, de modo que as relações conflituosas entre a comunidade linguística de entorno e o grupo suábio possam ser, ao menos, melhor compreendidas.

Palavras-chave: Colônia Entre Rios; Políticas Linguísticas; Crenças e Atitudes Linguísticas; Instituição Escolar.

ABSTRACT

This work investigates how language teaching policies are thought at the College Imperatriz Dona Leopoldina, situated in the multilingual region of Entre Rios, Guarapuava/PR, starting with the language policies adopted by the community, and then observe what relationship there is between these policies and beliefs of the language somehow involved with the institution context. Therefore, sat down in ethnographic research, in a qualitative/interpretative approach linked to applied linguistics, considering that we are concerned with explaining the intricacies of social relationships, considering that human actions depends on the meanings assigned to him by social players. The analyzes were made possible through the intersection of collected data by the following methodological tools: close ended questionnaire, semi-structured interviews and classroom observations. Participants were German and Portuguese teachers, plus a mentioned pedagogical institution coordination representative, students, a college sponsor representative and also a community representative. The theoretical apparatus that enabled the analysis is linked to the discussions on Linguistic Policies and Planning (CALVET, 2002, 2007), the Applied Linguistics (Cavalcanti, 1999); MAHER 2007, FINGER, 2008) and guidelines regarding Linguistic Beliefs and Attitudes (BARCELOS, 2004; BARCELOS, Abraham, 2006) and other theorists and explainers. Data analysis allowed us to state that: a) Colonia Entre Rios can be considered as multilingual once can be seen in the community the use of Schwowisch, Portuguese and Hochdeutsch language; b) the entry of the Portuguese and the advancement of Hochdeutsch taught in school have done to regress Schwowisch language use, so, by extension, the multilingualism situation in the future, can make room to a bilingualism situation of Hochdeutsch/Portuguese at least among young people in the community who attended/attend Colégio Imperatriz; c) multilingualism is stigmatized within school; d) bilingualism Hochdeutsch/Portuguese is considered by the school community as a linguistic ideal condition and thus raises higher status within the community; e) Hochdeutsch and the Portuguese have higher status than Schwowisch within the community of Entre Rios; f) within the College, according to the participants themselves, the role of teachers of English and German language is distinct in terms of achieved results; g) although Portuguese language teachers claiming to act in accordance with the theoretical and methodological approaches proposed by the institution and the educational chosen material, they have not exceeded expectations of pedagogical coordination; h) Finally, the community through its representatives is satisfied with both German and Portuguese teaching as well as with the positive results obtained by students in proficiency exams, contest and ENEM. So with this research, we hope had contributed to discussions about Entre Rios linguistically similar situations and also through the survey results, benefited school relationship within the mentioned community, in such a way that the conflictual relations between the linguistic community and the surrounding Swabian group may be at least better understood.

Keywords: Colônia Entre Rios; Linguistic Policies; Linguistic Beliefs and Attitudes; School Institution.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Planta Geral da Colônia Entre Rios (LICHTENBERGER, 1975).....	32
Figura 2: Imagem da área do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, ano 1975 (LICHTENBERGER, 1975).....	35
Figura 3: Níveis de aprendizado de línguas estrangeiras (ALVES, 2001, p. 48).....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Demonstrativo das línguas aprendidas pelos alunos em casa.	105
Gráfico 2: Línguas faladas pelos alunos com os professores dentro da escola.	106
Gráfico 3: Distribuição de línguas entre os alunos do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.	108

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização de Guarapuava e Entre Rios no mapa do Paraná (ELFES, 1971, p. 9).....	27
Mapa 2: Localização do território cedido para os suábios do Danúbio entre os Rios Jordão e Pinhão (LICHTENBERGER, 1975).	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos participantes entrevistados.	94
Quadro 2: Crenças dos participantes da pesquisa sobre o ensino de português e de alemão.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A1 – Aluno 1
A2 – Aluno 2
A3 – Aluno 3
A4 – Aluno 4
CAA – Cooperativa Agrária Agroindustrial
CP1 – Coordenação Pedagógica 1
CP2 – Coordenação Pedagógica 2
LA – Linguística Aplicada
LF1/alemão – Locutora Feminina Docente de Alemão 1
LF2/alemão – Locutora Feminina Docente de Alemão 2
LF3/alemão – Locutora Feminina Docente de Alemão 3
LF4/português – Locutora Feminina Docente de Português 4
LF5/português – Locutora Feminina Docente de Português 5
LM1/alemão – Locutor Masculino Docente de Alemão 1
LM2/português – Locutor Masculino Docente de Português 2
QCER – Quadro Comum Europeu de Referência
RC – Representante da Comunidade
RM – Representante da Matenedora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1	21
EM BUSCA DAS RAÍZES.....	21
1.1. HISTÓRICO DO POVO <i>SUÁBIO DO DANÚBIO</i>	21
1.2. A COLÔNIA ENTRE RIOS	29
1.3. O COLÉGIO IMPERATRIZ	34
CAPÍTULO 2	38
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: NOÇÕES E PERSPECTIVAS	38
2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: NOÇÕES INTRODUTÓRIAS PARA A COMPREENSÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA	39
2.2 POLÍTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS	40
2.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NACIONAIS	48
2.4 A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO.....	55
2.4.1 Escolas em ambientes multilíngues: o caso da colônia de Entre-Rios	59
2.5 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA COMUNIDADE SUÁBIA DE ENTRE RIOS.....	67
2.6 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E CRENÇAS E ATITUDES EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES.....	71
CAPÍTULO 3	75
CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA	75
3.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	76
3.2 A PESQUISA QUALITATIVA E A LINGUÍSTICA APLICADA	79
3.2.1 A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico	81
3.2.2 A pesquisa qualitativa e os estudos sobre crenças	82
3.2.3 Pesquisa de Intervenção ou Pesquisa-Ação	83
3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	88
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	90
3.4.1 Perfil dos participantes	92
3.5 DOS PRIMEIROS CONTATOS À INTERVENÇÃO	94
CAPÍTULO 4	100
RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	100
4.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES	100
4.2 SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	102
4.3 POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS NO COLÉGIO IMPERATRIZ: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DAS CRENÇAS E ATITUDES DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO.	104
4.3.1 Os bons professores de língua alemã e de língua portuguesa.....	125
4.3.2 A prática docente refletida no aluno: a visão do aluno como influência na prática docente.....	128
4.3.3 O <i>status</i> das línguas em contato e respectiva variação dentro de cada grupo considerado	137
4.3.4 Crenças sobre o ensino de português e de alemão permeadas pelas noções de línguas dos professores entrevistados.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
ANEXOS.....	165
ANEXO A – Termo de Consentimento livre e Esclarecido.....	166

ANEXO B – Roteiros das entrevistas semiestruturadas feitas com os participantes da pesquisa.	169
ANEXO B1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O DIRETOR DA ESCOLA.....	170
ANEXO B2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O REPRESENTANTE DA MANTENEDORA E DA COMUNIDADE.....	171
ANEXO B3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	172
ANEXO B4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA ALEMÃ.....	174
ANEXO B5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ASSISTENTE PEDAGÓGICO	175
ANEXO B6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ALUNO FALANTE NATIVO DE PORTUGUÊS OU DE ALEMÃO	176
ANEXO C – Exemplo de Transcrição das Entrevistas	177
ANEXO D – Questionário sobre o uso de línguas entre os alunos do Colégio Imperatriz.	185

INTRODUÇÃO

Entre Rios é um distrito da cidade de Guarapuava, localizada no centro-sul do Paraná, que foi erigido a partir da chegada dos *suábios do Danúbio*, povo de origem germânica. Trata-se, pois, de uma colônia de imigração. O lugar é pequeno com aspecto europeu, tanto no cuidado com os jardins quanto em relação às construções, muitas das quais seguem o padrão europeu mais especificamente o estilo germânico.

A realidade linguística da região mostra-se um tanto controversa, pois os imigrantes que aqui aportaram tinham como língua franca uma variedade de língua alemã denominada *Schwowisch*¹. Na sequência, esses imigrantes e seus primeiros descendentes passaram a falar português, além do *Schwowisch*. Atualmente, falantes bilíngues *Schwowisch*/português são mais comuns do que monolíngues em *Schwowisch*, embora estes ainda existam. Além disso, na escola mantida pelo próprio grupo, é ensinada além da língua portuguesa, a língua alemã em sua variedade padrão ou *Hochdeutsch*, pela qual se destaca, e, ainda, as línguas inglesa e espanhola². O fato de o *Hochdeutsch* se destacar possivelmente contribui para que os suábios sejam identificados como *alemães* pela comunidade de entorno não descendente de suábios.

A intenção de investigar a realidade linguística de Entre Rios surgiu, primeiramente, a partir da identificação de um conflito muito evidente na região de Guarapuava entre moradores desta cidade não descendentes de suábios e os imigrantes e seus respectivos descendentes. Esse conflito torna-se mais explícito quando há o uso do *Schwowisch* diante de falantes de outras línguas – especialmente de monolíngues em português – seja dentro da Colônia ou fora. À medida que os suábios fazem uso dessa variedade de alemão estabelecem limites na (não) relação com os demais moradores da região. É comum ouvir dos demais habitantes da região que *os colonos usam a sua*

¹ Variedade local de língua alemã, usada na Colônia Entre Rios pelos imigrantes e respectivos descendentes. Encontramos nas falas dos participantes desta pesquisa as denominações *suábio*, *alemão suábio* e *dialeto* para designar a mesma ocorrência linguística. Embora o uso dessas palavras como sinônimas seja comum à grande parte das falas, os professores de alemão, descendentes e não descendentes de suábios, utilizam, sobretudo, o termo *dialeto* em sentido negativo como sendo esta uma ocorrência linguística inferior à da língua alemã oficial, ensinada na escola. Já na fala de alguns alunos e dos representantes da mantenedora e da comunidade, *dialeto*, *alemão suábio* e *suábio* parecem ser usados sem distinção de valoração tão grande entre os termos. Para efeito de organização e diferenciação entre as falas dos participantes, neste trabalho, utilizaremos *Schwowisch*, suábio e variedade local de língua alemã para designar a mesma ocorrência linguística, ou seja, utilizamos essas designações como sinônimos.

² Salientamos que, apesar de relevante, não discutiremos, neste trabalho, como se dá o ensino das línguas inglesa e espanhola na escola, tendo em vista a necessidade de se fazer um recorte no escopo da pesquisa.

língua para não serem entendidos pelos outros ou então que *são muito pedantes por usar uma língua diferente num lugar onde se deveria utilizar apenas o português*, isto é, parece estabelecer-se uma situação de preconceito em relação aos descendentes de suábios e vice-versa porque, até certo ponto, o uso do *Schwowisch* pelos imigrantes e descendentes de fato exclui das conversas aqueles que desconhecem essa língua. Apesar de o olhar dos não-descendentes de suábios sobre os imigrantes ter motivado a escolha da temática de discussão deste trabalho, nesta dissertação, enfocaremos as percepções daqueles que trabalham em prol do estabelecimento e da manutenção das políticas linguísticas vigentes na colônia, descendentes ou não de suábios.

Outro fator que chama atenção é o desconhecimento da população de Guarapuava em relação à origem do povo colono. Estes são denominados pelos “brasileiros”³ apenas de *alemães* e a comunidade é chamada de *Colônia dos alemães*, ou seja, não se sabe qual é a origem desse povo⁴ e que sua língua materna não é o alemão oficial⁵, mas sim uma variedade desta, reconhecida como tal desde que trazida para o Brasil pelos imigrantes. Dessa forma, observa-se que, para os “brasileiros”, os suábios são *o outro* que é estranho a si, assim como este é estranho àquele (ALMEIDA E ALMEIDA, 2011).

Para os “brasileiros”, ainda há outra questão muito mal resolvida: os suábios receberam terras e apoio do governo do Paraná para sua instalação na região⁶. Esse fato não é visto pela população não-suábica da região com bons olhos. Para a grande maioria dela, isso é extremamente negativo, no sentido de que os colonos *vieram aproveitar-se das terras* e desapropriar os *verdadeiros* donos delas, que seriam os *brasileiros*

³ Neste trabalho, o termo “brasileiro” entre aspas será usado para designar moradores da região de Guarapuava e Entre Rios não descendentes de suábios. Cabe salientar que há uma distinção entre os habitantes da região não descendentes de suábios e descendentes, aqueles consideram estes como não brasileiros apesar de muitos destes terem nascido e crescido no Brasil e perante o Estado serem cidadãos brasileiros como qualquer outro. Essa distinção é instituída pelas próprias pessoas na interação diária. A escolha dessa designação se deu em virtude de os suábios serem designados pelos outros moradores da região (“brasileiros”) como “alemães”, nesse sentido eles não são brasileiros no imaginário dessas pessoas supostamente “brasileiras”. Além disso, faz-se analogia com o trabalho de Rickli (2003) e Fraga (2008) que propuseram trabalhos em colônias de imigração holandesa do norte do Paraná, nos quais “brasileiro(s)”/“brasileira(s)” designam indivíduos que nasceram no Brasil e não são descendentes de holandeses.

⁴ Trataremos da descrição da origem dos suábios no Capítulo 1 desta dissertação de modo detalhado.

⁵ Esse termo designa o que os descendentes dos *suábios do Danúbio* e não-descendentes que moram na colônia ou não e compõem a escola – professores, alunos, coordenação – consideram como o alemão culto (ensinado na escola, utilizado na imprensa televisiva, na literatura etc.). Na fala dos participantes da pesquisa empreendida, observamos o uso de um termo pelo outro. Além de *Hochdeutsch* e *alemão padrão*, são utilizadas também as expressões *alemão oficial*, *alemão clássico*, *alto alemão*, *alemão culto* ou *formal* e *alemão para estrangeiros* como sinônimos. Para efeitos de organização de texto, adotamos o termo *Hochdeutsch* para nos referirmos ao alemão ensinado no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.

⁶ Essa questão será tratada com maiores detalhes na seção 1.1 do Capítulo 1 deste texto.

legítimos, antigos moradores da região.

Nesse sentido, existe também um grande conflito entre os colonos e os quilombolas moradores da Invernada Paiol de Telhas⁷, cujo processo de expropriação pelos escravos e escravos libertos que tinham direito a essas terras iniciou-se em 1875. Entre 1973 e 1975, a integralidade da Invernada seria finalmente expropriada. Segundo Hartung (2005),

[em] 1974, a área supostamente vendida em 1967 foi comprada pelo delegado da cidade de Guarapuava, que também era corretor de imóveis. Esse documento informa a extensão de terras adquirida: 90% da área total da Invernada. Os “direitos hereditários e de posse” sobre aquelas terras foram revendidos pelo delegado à Cooperativa Central Agrária Ltda. Entre os anos de 1974 e 1975, a própria cooperativa adquiriu os 10% restantes. Assim, em 1975, os direitos do último descendente residente no local foram adquiridos e, a partir desta data, a propriedade da Invernada passou integralmente à Cooperativa Central Agrária Ltda. (HARTUNG, 2005, p. 138-139).

Esse processo de expropriação, conforme Hartung (2005) explica, foi considerado indevido pelos descendentes dos escravos, que, até hoje, questionam a legitimidade e a lisura do processo de expropriação e lutam pela reintegração de posse da terra. Esses fatores levam à observância de que a região é um lugar prenhe de muitos conflitos de ordens várias, que estão carentes de estudos capazes de auxiliarem a compreensão de como esses conflitos podem ser amenizados ou pelo menos entendidos em suas diversas dimensões.

Ainda há outro aspecto que guiou a escolha da Colônia como *locus* desse estudo: tornar conhecidas as ocorrências e as necessidades dos habitantes da Colônia aos demais moradores da região, tentando minimizar os equívocos relacionados ao povo suábio que têm se mantido no imaginário do povo da região pelo fato de esta se manter distante das demais comunidades.

Pensando nessas questões e como elas se refletem no ensino de línguas, esta pesquisa tem os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

⁷ Invernada situada dentro das terras da Colônia Entre Rios, que até 1860 pertencia aos escravos e ex-escravos herdeiros de Dona Balbina Francisca da Silveira, proprietária de uma área de aproximadamente 8.712 ha de terra, denominada fazenda Capão Grande. Embora a fazenda fosse assim denominada, a propriedade era conhecida como *Paiol de Telhas*. Uma das cláusulas do testamento de Dona Balbina versava sobre a impossibilidade de vender as terras. Estas deveriam permanecer entre os descendentes dos herdeiros. No entanto, não foi isso o que ocorreu, conforme demonstramos neste texto (HARTUNG, 2005).

- investigar como se pensam as políticas de ensino de língua em uma escola situada na região multilíngue de Entre Rios, Guarapuava/PR, partindo-se das políticas linguísticas adotadas pela própria comunidade, observando qual é a relação dessas políticas com as crenças linguísticas dos envolvidos no ensino de línguas.

Objetivos específicos:

- problematizar a política de ensino de língua a partir da reflexão que profissionais, como professores de língua, coordenação pedagógica, representantes da mantenedora e da comunidade fazem sobre o seu trabalho, passando, dessa forma, por suas crenças a respeito de como é/deve ser o ensino de línguas na escola.
- demonstrar o papel da escola no estabelecimento e na manutenção das políticas linguísticas adotadas pelo grupo linguístico em questão;
- demonstrar como convivem as línguas presentes na região e a relação que se estabelece entre estas na instituição escolar.
- observar a coerência entre as políticas linguísticas adotadas pela comunidade e as crenças das pessoas envolvidas no processo (a saber, professores de língua, alunos, coordenação pedagógica, comunidade e mantenedora).

Esta pesquisa busca trazer contribuições teóricas para as discussões sobre situações linguisticamente semelhantes às de Entre Rios. No que se refere à comunidade, o trabalho desenvolvido visa não só a beneficiar a relação escolar, mas também a relação entre a comunidade linguística externa à colônia – que em geral fala a língua nacional – e o grupo suábio em questão. Segundo Payer (2007), investigações como essas são de grande interesse porque “tangem os processos de subjetivação configurados a partir do Estado Moderno”, conferindo “certas elaborações culturais relacionadas à língua e, assim, a relação dos brasileiros com sua memória histórica” (2007, p. 113).

A relevância deste trabalho ainda se mostra mais acentuada considerando que, para alguns falantes, mesmo que o *Schwowisch* não tenha *status* de língua e venha sofrendo influência da língua portuguesa, diferentemente do que ocorreu com a língua italiana no interior do Espírito Santo (caso analisado amplamente por Payer⁸), o *Schwowisch*, mesmo com tais influências, ainda continua sendo considerado uma variedade da língua alemã (e não da língua portuguesa).

Para fazer essa discussão, a dissertação foi organizada em quatro capítulos.

⁸ Ao passo que o italiano do Espírito Santo passou a ser considerada uma variedade de língua portuguesa, em razão da tamanha mistura entre aquela e esta (PAYER, 1999)

Nesta parte, como se pôde observar, fizemos a introdução à temática e uma breve contextualização da região onde foi realizada a pesquisa, apresentando justificativa, objetivos e organização do texto. No capítulo 1, fazemos um apanhado histórico do povo suábio, desde as origens europeias até a formação do grupo que fundou a colônia Entre Rios. Historiamos também a constituição da colônia e da instituição escolar que recebeu a pesquisadora. Em seguida, no segundo capítulo, apresentamos uma discussão teórica sobre políticas linguísticas de modo geral e, em seguida, tratamos das políticas linguísticas adotadas na região pesquisada. Ainda nesse capítulo expomos o amparo teórico, relacionado a crenças e atitudes linguísticas, que embasa a análise dos dados a partir dos quais se podem compreender as políticas linguísticas adotadas na região, as quais são mantidas e ratificadas pela instituição escolar, considerando a relação que se estabelece entre crenças/atitudes e políticas linguísticas. O terceiro capítulo traz uma descrição detalhada dos procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados adotados. Por fim, no último capítulo, analisamos os dados coletados junto ao campo de pesquisa, demonstrando efetivamente os objetivos pretendidos desde o projeto inicial. Ao último capítulo, seguem-se as considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO 1

EM BUSCA DAS RAÍZES...

“Eu falo diferente, mas isso é alemão também” (FRITZEN, 2008, p. 351).

Este capítulo dedica-se à apresentação da Colônia Entre Rios, iniciando com um breve histórico sobre os *suábios do Danúbio* na Europa e os motivos que os trouxeram ao Brasil, partindo do surgimento da denominação atribuída a eles. Em seguida, serão apresentadas as condições de recepção dos colonos neste país, especificamente no estado do Paraná, para então caracterizar a Colônia desde a sua construção até os dias atuais.

Em um segundo momento, ainda neste capítulo, abordar-se-á o histórico da construção do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina e sua função para o estabelecimento e manutenção das políticas linguísticas vigentes na comunidade.

1.1. HISTÓRICO DO POVO SUÁBIO DO DANÚBIO

Por ocasião do vigésimo aniversário da Colônia Entre Rios, em 1971, o então governador do estado do Paraná, Haroldo Leon Peres, sinalizou que falar sobre a Colônia Entre Rios implica considerar a história dos suábios anterior ao estabelecimento destes na região de Guarapuava. Segundo o político, a história dos colonos “[t]em suas raízes num rico passado de exemplos, em que a busca do solo fértil e as aspirações de liberdade compuseram a herança indivisível do povo suábio, uma parcela do qual (sic) o Paraná escolheu, propiciando ao Brasil uma experiência que hoje avaliamos na sua grandeza” (ELFES, 1971, p. I). Partindo desse fato, a narrativa aqui empreendida busca discutir a formação do povo suábio na Europa e respectivas motivações que os levaram a trocar sua terra natal por outras estrangeiras.

A história dos *suábios do Danúbio* inicia nos séculos XVII e XVIII, quando o território do Império Austro-Húngaro foi reconquistado em guerras contra os otomanos (ELFES, 1971). A região, nesse período, foi devastada e despovoada. Dessa forma, quando os turcos foram expulsos para a região do Danúbio Central, emigraram,

conforme orienta Elfes (1971), súditos do imperador Leopoldo da Áustria provenientes do sul e do sudeste do território que atualmente pertence ao Estado da Alemanha para, segundo o mesmo autor, povoar novamente as áreas despovoadas.

A denominação *suábio* faz referência direta aos germânicos que habitavam a *Suábia*, região que atualmente faz parte no estado alemão de Baden-Württemberg (sudoeste da Alemanha). No que se refere à denominação, *suábio do Danúbio* inclui vários povos germânicos – não apenas os provenientes da Suábia – que, principalmente no século XVIII, imigraram de áreas do sudoeste e do oeste do então Reino Alemão (*Deutsches Reich*) para o sudeste da Europa (hoje Croácia, Sérvia, Romênia e Hungria, entre outros locais) – a região havia sido reconquistada em guerras contra os otomanos. Os *suábios do Danúbio* se instalaram na região formando várias aldeias, de maior ou menor porte, em locais como Batschka, Banat e Sathmar pertencentes ao Império Austro-Húngaro⁹.

Os solos áridos e devastados da região foram transformados pelos povos recém-chegados em campos férteis, pois estes eram muito desenvolvidos no que se refere ao cultivo de plantações, tendo em vista que detinham técnicas avançadas para a época de trabalho no campo. Tais recursos possibilitaram a recuperação das terras, que mais tarde vieram a compor o Estado político da Hungria. O “evidente sucesso dos camponeses alemães fez com que também muitos proprietários eslavos e húngaros procurassem atrair emigrantes do Reino [alemão] para as suas terras, concedendo-lhes uma série de vantagens” (ELFES, 1971, p. 16-17).

O fato de os suábios terem levado seus conhecimentos sobre agricultura para a região fez com que ele tivesse um papel preponderante na cultura desse território e na forma de condução do povo pela monarquia dos Habsburgs, família real do território à época. Sua presença certamente teve função fundamental no estabelecimento da língua alemã como língua oficial e de comércio na região, em 1740. (ELFES, 1971). A região se manteve estável sem divisões ou brigas internas até o final da Primeira Guerra Mundial, em 1918, quando o Império Austro-Húngaro se dissipou e as regiões habitadas pelos *suábios do Danúbio*, antes sob um mesmo governo, se viram divididas agora pelas fronteiras de vários países (à época, Hungria, Romênia e Iugoslávia – território atualmente correspondente ao da Croácia e da Sérvia) mediante a assinatura de tratados

⁹ Informação disponível no site da Cooperativa Agrária Agroindustrial – cooperativa dos colonos de Entre Rios, fundada logo nos primeiros anos de colonização na região de Guarapuava. A instituição é uma das “responsáveis pela manutenção da língua, dos costumes e da história dos suábios do Danúbio habitantes na região” (A AGRÁRIA..., 2012).

com o de Versalhes, o de Sévres, o de Trianon e o de Saint-Germain, todos assinados entre 1919 e 1920 (STEIN, 2011). Segundo Stein (2011), com o fortalecimento dos Estados Nacionais, os conflitos étnicos se intensificaram na região recém-dividida o que contribuiu, mais tarde, para a eclosão do segundo conflito mundial.

É nesse contexto conflituoso que surge a denominação *Donauschwaben* ou *suábios do Danúbio*. Conforme explica Stein (2011), o termo passou a ser utilizado em publicações a partir de 1922, quando foi proferido pelo geógrafo alemão e suábio, Hermann Rüdiger, membro do *Deutschen Auslands-Institut – DAI* – (Instituto Alemão para o Exterior), de Stuttgart, em uma conferência na universidade de Graz. Apesar de oficializado a partir dessa conferência, o termo já vinha sendo usado por Robert Sieger, professor de geografia da universidade mencionada, em suas aulas e conferências. Nesse caso, o termo foi cunhado por Sieger, mas levado para a escrita por Rüdiger. Segundo este,

Suábios do Danúbio, em amplo significado da palavra, são os habitantes das regiões de colonização alemã ao longo do médio Danúbio aproximadamente de Ofenpest até Orsova, principalmente na grande região de planície, a qual apresentava suas fronteiras naturais no prolongamento dos Cárpatos ao Norte e ao Sudeste as áreas por ele percorridas (RÜDIGER, 1931 *apud* STEIN, 2011, p. 49).

Os *suábios do Danúbio* eram protegidos pelo Tratado de Trianon, assinado em 1920, que permitiu a distribuição do território do antigo Império Austro-Húngaro e também a permanência das minorias étnicas nos países novos. Conforme Paiva (2003) salienta, como os povos germânicos caracteristicamente costumam oferecer forte resistência à assimilação cultural, para retardar esse processo, em geral, investem em mecanismos de difusão de sua cultura, língua e visão política. Tal característica pode ser observada na fase que os suábios passaram nos países recém-criados, em que havia, segundo Stein (2011), um interesse no fortalecimento da diferença étnica e consequente enaltecimento desta por parte dos líderes dos suábios. Para esse fim, implantaram-se escolas e organizações de grupos que os fortaleciam, assim como seus costumes e língua.

O fato de os *suábios* se posicionarem da forma descrita acima lhes foi prejudicial, quando começaram os conflitos que levaram à Segunda Grande Guerra

Mundial. Por exemplo, em 1925, a Iugoslávia implementou políticas restritivas às minorias étnicas a fim de evitar que estas tivessem um poderio maior, então se regulou, conforme explica Stein (2011), o funcionamento das escolas alemãs, proibiu-se a implementação de associações e grupos germânicos. Além disso, os povos germânicos não podiam mais adquirir propriedades ao longo das fronteiras, numa faixa de 50 quilômetros (STEIN, 2011).

Com a eclosão da Segunda Grande Guerra, a Alemanha teve como aliadas Romênia, Hungria, Bulgária e Iugoslávia, a última apenas por alguns momentos, pois dois dias depois de sua adesão ao Eixo, “em 20 de março de 1941, o governo iugoslavo foi deposto por meio de um golpe de Estado, realizado por oficiais ‘anti-alemães’, o que resultou na invasão do país pelas tropas alemãs” e intensificação dos conflitos étnicos na região. Por outro lado,

Em 1944, os *partisans*¹⁰, apoiados pelo exército russo, acabaram por vencer as tropas alemãs, as quais também eram apoiadas por grupos de habitantes de origem alemã, entre eles, os *suábios do Danúbio*. Estes, na sua maioria, foram expulsos de suas terras, mortos ou feitos prisioneiros em campos de trabalho forçado na Iugoslávia e na Rússia (STEIN, 2011, p. 51).

Ao final da Guerra, quatrocentos mil *suábios do Danúbio*, de um total de um milhão e meio, fugiram para a Alemanha e para a Áustria em busca de refúgio. Segundo Stein (2011), “[o] retorno aos países de origem como a Iugoslávia, Hungria e Romênia, não era visto como uma possibilidade pelos refugiados (uma objeção considerada válida pela ONU) (sic) pois tais países após a guerra passaram a ser governados por regimes comunistas” (STEIN, 2011, p. 54). Desse modo, abandonaram suas moradas em terras onde ficaram refugiados, que chamam até hoje de *Antiga Pátria* – embora não seja a pátria original, a Alemanha, tendo em vista que são povos provenientes de vários lugares da Europa conforme explicamos no início desta seção – levando apenas o necessário. Segundo informações coletadas no Museu Histórico da Colônia Entre Rios¹¹, trezentos mil *suábios do Danúbio* foram mortos durante a Segunda Grande Guerra. Os que se refugiaram na Áustria, viveram em abrigos para refugiados até

¹⁰ Grupo de guerrilheiros comunistas liderados por Josep Broz Tito (STEIN, 2011).

¹¹ Informações coletadas pela pesquisadora em visita ao Museu Histórico no dia 31 de janeiro de 2012.

poderem partir para novas terras onde recomeçariam suas vidas sem o fantasma do conflito.

Depois da guerra, como afirma Stein (2011),

A maioria dos integrantes do grupo foi conduzida por órgãos como *Auxílio Suíço à Europa* e a Organização das Nações Unidas [doravante ONU] para diferentes regiões da Europa e da América. Uma parte dos refugiados, constituída por 500 famílias, em torno de 2.500 pessoas, identificadas na sua maioria como ‘apátridas’ foram, após contatos com autoridades, trazidas para se fixar nos Estados de Goiás e Paraná, optaram pelo último, onde fundaram a Colônia Entre Rios, em 1951. (STEIN, 2011, p. 51-52)

As entidades mencionadas pelo autor aventaram a possibilidade de os refugiados reconstruírem suas vidas em segurança, o que os levou a fazer negociações com o governo do Brasil, dentre outros países, para que este recebesse os “apátridas”. Apesar desse trabalho desempenhado pelas entidades envolvidas no processo de imigração, os próprios imigrantes participaram da escolha do território onde se instalariam, pois haveria de ser um lugar fértil que lhes fornecesse os recursos naturais necessários para pudessem ser colocadas em prática as técnicas agrícolas em um lugar onde fosse possível utilizar os maquinários dos quais dispunham para o cultivo (STEIN, 2011; ELFES, 1971).

A primeira opção de localização da colônia no Brasil foi a região de Goiás cujo governo, conforme observa Stein (2011), ofereceu quatro áreas para os refugiados as quais foram visitadas por uma comissão de suábios incumbida de avaliar os territórios para a fixação do grupo, em 29 de dezembro de 1949. Depois da visita, algumas entidades como a Secretaria de Trabalho Internacional (*Bureau International du Travail* – BIT) e a Organização para Alimentos e Agricultura (*Food and Agriculture Organisation* – FAO), que avaliaram o projeto de estabelecimento do grupo em Goiás, posicionaram-se contrárias ao empreendimento. Stein (2011) apresenta os principais motivos da recusa:

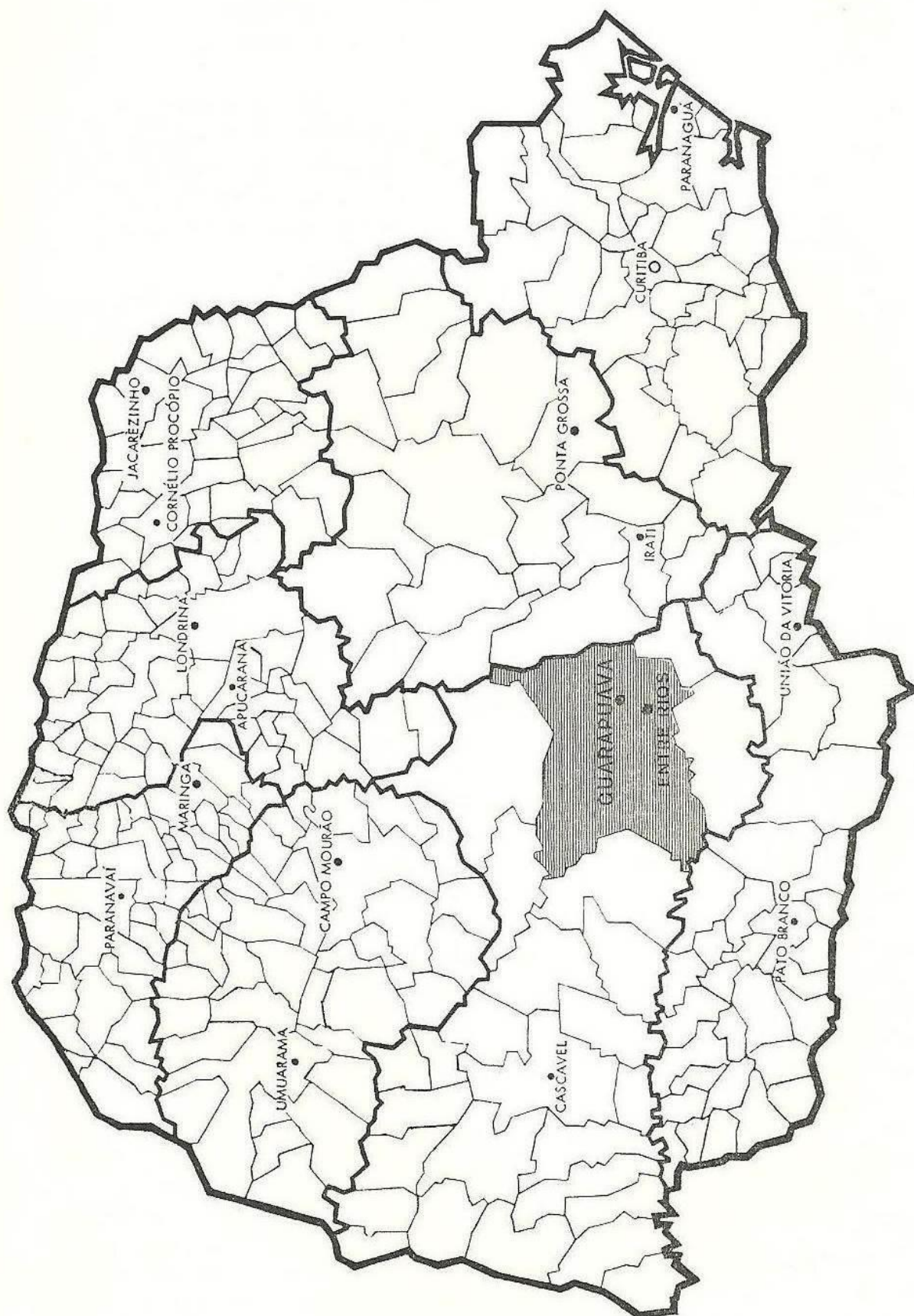
Entre os principais argumentos contrários à (sic) Goiás, cita-se a grande distância dos centros consumidores e o fato da (sic) produção agrícola em Goiás basear-se no cultivo de arroz, considerado pelos analistas das organizações envolvidas como um produto sujeito à grande flutuação de preços. Diante disso, o conselho incumbiu Michael Moor, auxiliado por

especialistas, de encontrar outras áreas, localizadas nos Estados do Paraná e de São Paulo, mais ‘propícias’ para a realização do projeto. (STEIN, 2011, p. 57)

Nessa época, era governador do estado do Paraná Bento Munhoz da Rocha Neto, responsável pelo estabelecimento de outros grupos imigrantes no estado, como os núcleos populacionais de Castrolanda (de imigrantes holandeses) e de *Witmarsum* (de imigrantes teuto-russos, conhecidos como *menonitas*), localizados respectivamente nas cidades de Castro e Palmeira. Para o governador, receber os imigrantes *suábios do Danúbio* era uma oportunidade de alavancar o estado em termos de produção agrícola, pois trariam com eles técnicas avançadas para a época e maquinário de ponta ao território onde se estabelecessem. Além do mais, havia interesse por parte do governo do estado do Paraná em iniciar o plantio de trigo. Conforme ressalta Santos (1995),

o cultivo de trigo, já em meados do século XIX, foi objeto de políticas do governo do Paraná. Em 1860, José Francisco Cardoso, então Presidente da Província do Paraná, em relatório à Assembleia Legislativa, manifestou sua intenção de estimular a produção do cereal por meio da mão-de-obra imigrante, projeto que contava com o apoio do governo imperial (SANTOS, 1995, p. 144).

Nesse caso, o Paraná entrou nas negociações oferecendo aos imigrantes terras para plantio e moradia. Depois de a comissão visitar os municípios de Clevelândia, Ponta Grossa e Goioxim, a oferta do Estado foi recusada tendo em vista que os solos desses lugares ou eram ácidos e de pequena profundidade ou as terras eram distantes da linha férrea. À beira de desistir da instalação no Paraná, a comissão de *suábios do Danúbio* foi convidada a conhecer a região de Guarapuava (Figura 1), antiga fazenda Sobrado (STEIN, 2011). “Após atravessarem em perigosa balsa do Rio Jordão, penetraram [os colonizadores] nos campos de Entre-Rios (sic) e ficaram deslumbrados com a planície, a extensão dos campos, a vestimenta dos campos nativos” (WERNECK, 1971, p. XXXVII).



Mapa 1: Localização de Guarapuava e Entre Rios no mapa do Paraná (ELFES, 1971, p. 9).

Diante desse quadro de condições favoráveis, conta Werneck (1971) que no dia seguinte o governo do Estado recebeu a notícia de que nas terras de Entre Rios é que se estabeleceriam os *suábios do Danúbio*. Conforme detalha Elfes (1971)

No caso dos “campos” do Paraná trata-se de campos limpos ou “estepes de gramíneas baixas”, que se desenvolveram sobre várias formações geológicas; na área de Guarapuava, sobre rochas basálticas. [...] A topografia dessa superfície é vantajosa, plana ou ligeiramente ondulada e permite a mecanização de todas as atividades agrícolas em aproximadamente 80 a 90% de sua área (ELFES, 1971, p. 23).

Em vista disso, o governo paranaense trabalhou em prol da viabilização da colonização da região. Segundo Elfes (1971), em carta à Ajuda Suíça à Europa, o governo, representado pelo então secretário de estado, Lacerda Werneck, comprometeu-se em oferecer alguns itens para a implantação da Colônia em terras paranaenses:

Trabalhos de medição e loteamento da área a ser colonizada, às expensas da secretaria do estado.
 Construção da estrada de comunicação entre Guarapuava e a nova colônia.
 Transporte dos colonos e seus pertences desde o porto até a área a ser ocupada.
 Mediação de professores brasileiros conhecedores da língua alemã e de um médico.
 Fornecimento de sementes e mudas.
 Acomodação, por tempo limitado, do grupo pioneiro, na cidadezinha de Guarapuava.
 Fornecimento de 100 porcos de criação, inclusive 50 varões, 50 vacas holandesas e dois touros, bem como 1.000 ovos de galinhas de raça para chocar (ELFES, 1971, p. 45-46).

Outro passo fundamental dado pelo governador do Paraná foi a desapropriação do local onde se instalaria a Colônia até então ocupada por fazendeiros da região. O local foi considerado área de utilidade pública pelo decreto nº 1.229, de maio de 1951 (*apud* STEIN, 2011) em vista de o implemento da lavoura de trigo na região ser imperativo para o desenvolvimento do estado, de ser conveniente o estímulo à iniciativa privada que os colonos trabalhassem em condições ecológicas e com técnicas avançadas, além de a região ser a área mais favorável para a plantação de trigo, que, ao

ser incrementada, auxiliaria a demanda nacional pelo cereal, tendo em vista a existente crise de abastecimento de trigo que acometeu o Brasil à época.

1.2. A COLÔNIA ENTRE RIOS

Os primeiros anos na Colônia não foram fáceis para os *suábios do Danúbio*, afinal de contas toda a área teve de ser desbravada e os solos, tratados, pois apesar de serem ricos em minerais nutritivos e terem uma ótima estrutura física, apresentavam-se ácidos e pobres em matéria orgânica, como salienta Elfes (1971). Além disso, foi necessário dividir os lotes e construir todas as estruturas de maior necessidade, como centros médicos, escolas e residências. Logo, os pioneiros tiveram muito trabalho para preparar o local para receber as demais famílias que estavam a caminho do Brasil nos próximos meses e anos.

Convém ressaltar que, nesse período de construção, os colonos tiveram o apoio do governo do Paraná e da Suíça, conforme observa Elfes (1971), “[p]lanejamento, preparativos e construção da colônia de Entre Rios foram sustentados principalmente pelo governo suíço e pelo governo estadual paranaense, bem como por comerciantes suíços e brasileiros e bancos brasileiros” (ELFES, 1971, p. 57). Essa ajuda foi indispensável, tendo em vista que não havia inicialmente forma de sustento para os pioneiros e para as construções necessárias. Então, assim que houve possibilidade, buscando suprir a falta de rendimentos, fundou-se a Cooperativa Agrária Agroindustrial (doravante CAA), em 6 de maio de 1951, sob orientação de Michael Moor, “[a] fim de que houvesse também uma representação dos interesses danúbios-suábios para negociações oficiais, bancárias e com os comitês de auxílio” (ELFES, 1971, p. 46). Além de suprir essa necessidade urgente, a CAA, desde sua fundação, passou também a trabalhar em prol de outros dois objetivos bastante importantes: a produção agroindustrial e a preservação da cultura dos suábios do Danúbio.

Preparada a Colônia e constituída a cooperativa que daria suporte financeiro aos colonos, ocorreu a seleção das famílias de refugiados da Áustria que habitariam o local. Elfes (1971), reiterado por Stein (2011), afirma que os critérios de escolha eram simples, mas garantiriam e, segundo os autores, de fato garantiram a coesão do grupo, pois possibilitaram a organização de uma colônia com vida harmoniosa entre seus habitantes.

Os critérios eram os seguintes: “consideravam-se, em primeiro lugar, camponeses e artesãos; dava-se preferência às famílias numerosas, também posteriormente, por ocasião da distribuição das terras; não se aceitavam candidatos envolvidos em delitos políticos ou de guerra.” (ELFES, 1971, p. 47). Seleccionadas as famílias, iniciaram-se as viagens imigratórias para o Brasil.

Em 1951, chegou o primeiro grupo de colonos composto por duzentas e vinte e duas pessoas entre camponeses, artesãos, motoristas e dirigentes da organização. “Começava, finalmente, a construção da nova pátria para os refugiados” (ELFES, 1971, p. 47). Os demais imigrantes chegaram em sete levadas, totalizando um contingente de 2.448 *suábios do Danúbio* após a chegada dos últimos refugiados da Europa. Como informa Elfes (1971), de 1951 até 1954, trinta e duas famílias de camponeses e vinte e oito não-agrícolas regressaram à Europa, desapontadas com as dificuldades dos primeiros tempos de desbravamento.

O processo de reemigração ainda continuou ocorrendo ao longo dos próximos anos, culminando na saída de quarenta e duas famílias no ano de 1962. O autor informa, ainda, que 90% do total de reemigrantes foram para a República Federal da Alemanha, alguns permaneceram no Brasil assumindo profissões urbanas e outros se encaminharam para os Estados Unidos e/ou Canadá. Dentre os motivos que levaram a esse movimento migratório estão:

Muitas vezes, a força e a coragem [que] não bastavam para fazer face às pesadas cargas financeiras, vinculadas à mudança necessária do trabalho, para os métodos mecanizados de produção. [...] As condições e possibilidades insatisfatórias de ensino, nos primeiros anos, determinavam que muitos pais, preocupados com o futuro dos filhos, preferissem o caminho da Alemanha. O isolamento espiritual, cultural e material é uma consequência quase sempre presente na primeira geração [...]. Casais jovens desejosos de constituírem seus domicílios próprios, muitas vezes, [...] preferiram emigrar para a República Federal da Alemanha, onde o idioma e a cultura lhes eram mais familiares [...]. A correspondência trocada com membros da família ou amigos que já haviam regressado à Alemanha, bem como, notícias acerca do reerguimento econômico da República Federal da Alemanha, induziram muitos colonos a venderem suas propriedades ganhas aqui, a duros custos, e para lá viajarem, com a esperança de encontrarem uma existência mais fácil (ELFES, 1971, p. 59-60).

Os pioneiros, inicialmente, desenvolviam todas as atividades de forma coletiva e os resultados também eram usufruídos pelo grupo. O trabalho foi intenso tendo em vista que

[e]ra preciso construir estradas num total de 70km, cinco aldeias com 500 casas, e as indústrias básicas, principalmente uma serraria. Também os campos eram lavrados em trabalho comum. Na execução dessas atividades, a cooperativa distribuía as tarefas e todos os elementos ativos, fossem futuros proprietários ou artesãos, eram pagos de acordo com seus resultados (ELFES, 1971, p. 48).

A área ganha foi dividida em cinco vilas, as quais foram loteadas, localizadas a menos de dez quilômetros uma das outras, formando um pentágono (Figura 2). As vilas, segundo Elfes (1971), receberam a denominação dos antigos locais sobre os quais foram estabelecidas: Vitória (centro administrativo, lugar das principais indústrias; posteriormente sede da principal escola – Colégio Imperatriz Dona Leopoldina; centro social e médico); Jordãozinho, Cachoeira, Socorro e Samambaia. Cada uma delas, conforme detalha Stein (2011), nos primeiros anos da colonização, contava com uma escola, uma igreja, um armazém, um bar, uma ferraria, um cemitério e um campo de futebol. “Todo o programa de construção estava concluído em meados de 1952”, quando chegaram as últimas famílias do grupo selecionado, perfazendo um total de trezentos e vinte e três camponeses, além de artesãos e outros profissionais não-camponeses (ELFES, 1971, p. 48).

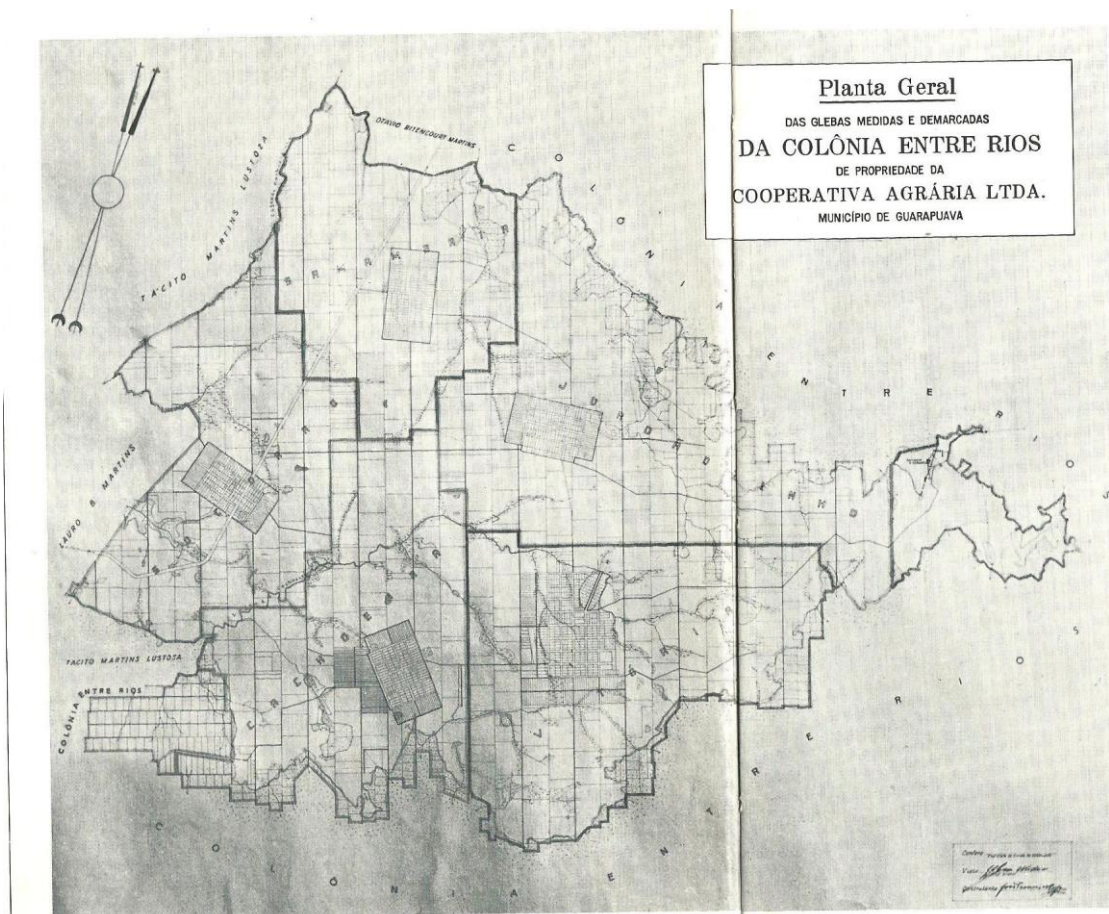


Figura 1: Planta Geral da Colônia Entre Rios (LICHTENBERGER, 1975).

O conjunto das vilas compõe a Colônia Entre Rios, assim nomeada por localizar-se entre dois rios significativos para a região, Jordão e Pinhão (Figura 3) e ocupa uma área de aproximadamente 22.000 hectares, dos quais 10.000, antes da colonização, eram compostos de campos e 12.000, de florestas de araucárias e imbuías (STEIN, 2011).

comunidade externa. Em virtude desse processo, há – e sempre houve – uma grande preocupação em manter os vínculos com o passado e fazer a história dos *suábios do Danúbio* sobreviver apesar dessa abertura (A AGRÁRIA..., 2012).

Cumprindo o papel de guardião da cultura e da língua dos *suábios do Danúbio* e reiterando um dos objetivos iniciais da instalação da Agrária (A AGRÁRIA... 2012) que era, e continua sendo, preservar a cultura dos *suábios do Danúbio*. Desse modo, a CAA apoia grupos folclóricos que divulgam a dança típica dos suábios, investindo em ações e instituições que se responsabilizam por propagar a cultura da Antiga Pátria. É o caso do Museu Histórico da Colônia, fundado em 1971, do Centro Cultural Mathias Leh, em funcionamento desde 1992 e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, criado em 1968. Cada um desses centros propagadores da cultura suábia e também a instituição escolar, que inclui o ensino do alemão oficial (*Hochdeutsch*), recebem investimentos significativos de tempos em tempos. Em 2010, por exemplo, segundo informações coletadas no site da Cooperativa (A AGRÁRIA... 2012), o Museu e o Centro Cultural receberam R\$728 mil em investimentos e o Colégio, R\$ 1,4 milhão.

O museu, em especial, foi totalmente reformado por ocasião da comemoração dos 60 anos da Colônia, realizada entre os dias quatro e sete de janeiro de 2012, sendo que sua reinauguração aconteceu em cinco de janeiro e contou com a presença do atual governador do Paraná, Beto Richa, e de outras autoridades brasileiras e estrangeiras (A FUNDAÇÃO... 2011). Nesse sentido, observa-se que a intenção da Cooperativa é levada a sério a fim de que os costumes não se percam e a história seja passada de geração a geração, enaltecendo não somente os pioneiros, mas também o grupo como um todo. Tanto o Museu quanto o Centro Cultural Mathias Leh trabalham em conjunto com o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, pois se aqueles se responsabilizam pela manutenção e transmissão da cultura, este enfatiza o ensino da língua alemã, *Hochdeutsch*, considerado um item cultural, segundo participantes da pesquisa (CP1 e RM).

1.3. O COLÉGIO IMPERATRIZ

Uma das preocupações constantes da Colônia desde sua fundação relaciona-se à educação. Dessa forma, assim que as vilas foram sendo construídas, ergueu-se, em cada uma delas, uma escola. Eram escolas pequenas que funcionavam em prédios com poucos recursos.

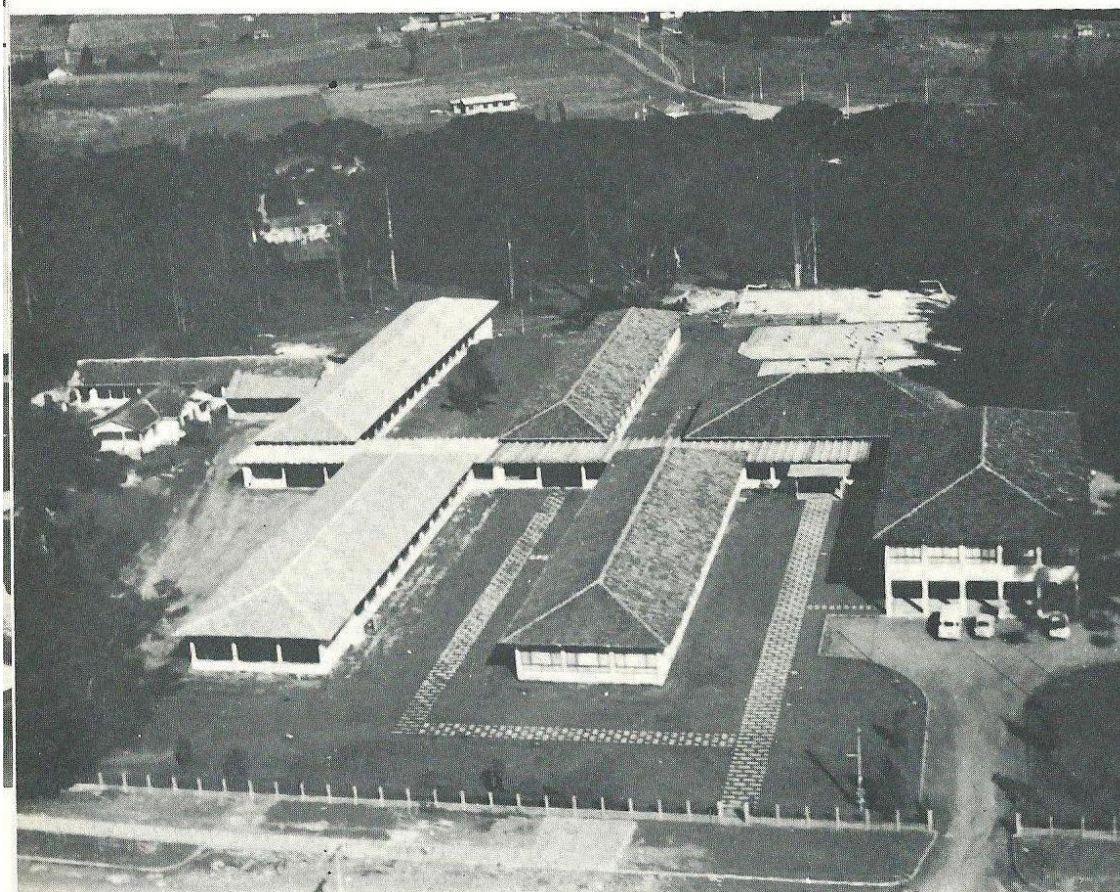


Figura 2: Imagem da área do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, ano 1975 (LICHTENBERGER, 1975)¹².

Tais instituições davam conta do ensino de 1^a a 3^a séries¹³ apenas, apesar de “as cooperativas [cada aldeia dispunha de uma] [tentarem], às suas custas e mediante admissão de professoras suplementares, resolver o iminente problema” da falta de educação para os colonos e seus filhos, os quais, por ocasião dos empecilhos históricos na Europa e os primeiros anos de trabalho árduo na Colônia, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola convenientemente. Eram iniciativas louváveis, no entanto era necessário ampliar o sistema de ensino (ELFES, 1971, p. 95). Então, em 1966, houve a implantação da Escola Central por empreendimento das Freiras Dominicanas residentes na vila principal, Vitória, ação que supriu em partes a necessidade de educação da colônia, pois esta passou a contar com uma instituição de ensino responsável pelos últimos anos da educação primária.

¹² Atualmente, o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina conta com a mesma estrutura retratada em 1975, por isso mantivemos a imagem antiga.

¹³ Correspondente ao que hoje se denomina 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I.

Agora as crianças fazem os primeiros anos em suas aldeias, passando, depois, a completar os últimos anos do ensino primário nos cursos da “Escola Central”. Um ônibus escolar, que de início foi financiado pelos próprios colonos, transporta os alunos diariamente (ELFES, 1971, p. 95).

A fim de agregar e melhor subsidiar o desenvolvimento da educação na região, em 1968, a CAA fundou a Associação de Educação Agrícola Entre Rios que “assumiu a coordenação e a centralização do sistema educacional e cultural em Entre Rios” (O COLÉGIO... 2011). A partir dessa intervenção, a Colônia pôde contar com uma escola central que atendesse melhor os objetivos de fazer perdurar a cultura suábica e a língua alemã e que completasse o ciclo estudantil, possibilitando que os alunos tivessem a oportunidade de seguir para o ensino superior ao saírem da escola da colônia (ELFES, 1971). A nova instituição, chamada Ginásio Imperatriz Dona Leopoldina, foi financiada com recursos da Ajuda Alemã para o Desenvolvimento e entregue aos suábios, em Curitiba, pelo então Cônsul Geral da Alemanha, Roland Zimmermann. Nos primeiros anos de funcionamento da instituição, subvenções federal e estadual auxiliaram a CAA na manutenção da instituição (LICHTENBERGER, 1975). Importa esclarecer, neste ponto, que, desde a implementação das primeiras instituições de ensino, a língua alemã oficial sempre foi a língua alvo do ensino, ou seja, a variedade de alemão utilizada pelos *suábios do Danúbio* não ocupou o lugar de língua de instrução.

Segundo informações cedidas pela participante LF2/alemão, o alemão, até 2006, era inclusive *ensinado como língua materna*, o que, segundo ela, dificultava o aprendizado de todos os alunos, falantes ou não do suábio, tendo em vista que o material vindo direto da Alemanha mostrava-se muito denso já que era voltado para *falantes nativos de alemão*. A partir da data mencionada, passou-se a ensinar a língua alemã como língua estrangeira, utilizando materiais voltados para esse público e com esse objetivo. Embora a língua alvo fosse alemão oficial, o *Hochdeutsch*, até o ano de 2011, no Jardim de Infância era permitido utilizar o suábio no ensino do *Hochdeutsch*.

Embora houvesse auxílio do estado do Paraná, tanto o Ginásio quanto a Escola Central eram instituições particulares, pagas pelos cooperados que queriam manter seus filhos em constante aperfeiçoamento. Os não-cooperados também podiam estudar em tais estabelecimentos com o auxílio de bolsas e incentivos da CAA, mas, desde o início do sistema educacional da Colônia, a presença deles ocorreu em menor número.

Atualmente, a gestão da instituição, segundo informações disponíveis no site do Colégio (O COLÉGIO... 2011), é democrática e compartilhada, sendo a escola um espaço criado “para atender à comunidade e todas as mudanças, ações e projetos são desenvolvidos em consonância com a Entidade Mantenedora e a comunidade a qual pertence”¹⁴.

Apresentados a Colônia Entre Rios, a população e o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, passamos, no próximo capítulo, a expor o embasamento teórico que sustenta a discussão proposta aqui.

¹⁴ Maiores informações sobre o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina serão fornecidas no item 2.4.1 do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: NOÇÕES E PERSPECTIVAS

Falar é, em si, uma prática política (ORLANDI, 1988, 7).

No Capítulo 1, dedicamo-nos a situar os leitores em relação ao campo de pesquisa, descrevendo o histórico do povo *suábio do Danúbio* e da comunidade de Entre Rios. Além disso, apresentamos o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, com todas as suas peculiaridades, onde a pesquisa foi empreendida desde a primeira até a última etapa. Cumpre, neste momento, trazer ao conhecimento o referencial teórico a partir do qual foi possível olhar para o campo de pesquisa com esclarecimento e maturidade.

Neste Capítulo, então, discutimos as políticas linguísticas que configuram o Brasil enquanto multilíngue – conforme demonstra Cavalcanti (1999) – e, diante dessa caracterização, problematizamos a forma como as comunidades étnicas multilíngues, mais especificamente a comunidade de imigração alemã-suábia, denominada Colônia Entre Rios (Guarapuava/PR), organizam-se político-linguisticamente conforme o que julgam ser mais adequado, segundo parâmetros próprios, considerando que as crenças dessa comunidade em relação ao uso de línguas determinam as políticas linguísticas adotadas do mesmo modo que estas influenciam e determinam aquelas.

Além desses fatores internos, demonstramos que há parâmetros externos atuantes na seleção e instituição das políticas linguísticas que influenciam diretamente na convivência entre os falantes das diferentes línguas utilizadas na comunidade. Além disso, são enfatizadas as estratégias de manutenção dessas decisões adotadas pelo grupo linguístico *Suábios do Danúbio* na Colônia Entre Rios, evidenciando que essa convivência gera um uso pouco equilibrado das línguas postas em contato. Afinal é muito comum que haja, dentro da comunidade, um desequilíbrio entre as línguas em termos de prestígio/desprestígio em razão de fatores históricos.

Os grupos linguísticos que vivem em contextos complexos como esse não são homogêneos e se compõem de vários subgrupos distintos: pessoas que se percebem

diferentes em relação aos demais indivíduos de fora da colônia pelo fato de falarem duas ou mais línguas; subgrupos dentro da colônia formados pela presença de descendentes de alemães provenientes de diferentes regiões da Alemanha, falantes de dialetos de origem alemã distintos, que originalmente se localizavam em outras regiões do Brasil, mas que migraram para uma mesma colônia. Ambos os casos são causa, muitas vezes, de conflitos internos, não só de ordem linguística, mas também cultural e social.

Nesses contextos, determinados usos linguísticos, em geral, levam ao desenvolvimento de preconceitos que, por sua vez, podem desencadear conflitos identitários nos indivíduos pertencentes aos diferentes subgrupos que se formam dentro do mesmo espaço. Para aprofundar essas discussões, no próximo item, fornecemos noções sobre políticas linguísticas, situando nossa visão teórica junto a autores de renome na área.

2.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: NOÇÕES INTRODUTÓRIAS PARA A COMPREENSÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

Tendo consciência de que, no caso das colônias de imigrantes multilíngues, o próprio grupo é responsável pelas grandes decisões a respeito do uso de suas línguas, decisões, essas influenciadas por políticas externas à comunidade também, demonstramos como as políticas linguísticas são estabelecidas e mantidas na colônia Entre Rios para gerir o contato entre os falantes da variedade de alemão em questão, do alemão clássico e da língua portuguesa.

Cumpramos observar que o ambiente se configura como multilíngue por haver falantes monolíngues em *Schwowisch*, outros bilíngues em *Schwowisch*/português (e suas variedades) ou bilíngues *Hochdeutsch*/português e ainda trilíngues/multilíngues em *Schwowisch/Hochdeutsch*/português (e suas variedades). Ainda há os que são monolíngues em português, mas não se observou a presença de bilíngues em *Schwowisch/Hochdeutsch* e monolíngues em *Hochdeutsch*, pois, exceto poucos indivíduos da primeira geração de imigrantes, os demais todos falam também o português apesar de a Agrária estar em constante contato com alemães, recebendo alguns deles como seus funcionários que falam o alemão reconhecido oficialmente.

Nessa esteira, salientamos primeiramente os instrumentos de políticas linguísticas cujas responsabilidades se configuram em efetivar as políticas linguísticas

em vigor no território onde os suábios estão estabelecidos e desenvolver ações para manutenção da cultura suábia e do *Hochdeutsch* por meio da escola¹⁵, e, em segundo lugar, e indiretamente, o estabelecimento das relações de poder e prestígio/não-prestígio entre as línguas presentes na região. Embora salientemos o papel de outras instituições como instrumentos de políticas e planejamento linguísticos, o foco maior da discussão concentra-se no papel fundamental que o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina exerce nesse processo de estabelecimento e manutenção das políticas linguísticas adotadas.

Antes de qualquer discussão a respeito do tema, é fundamental que se compreendam os conceitos que amparam este trabalho. Desse modo, no próximo item, ocupamo-nos de problematizar os conceitos *Políticas e Planejamento Linguísticos*.

2.2 POLÍTICAS E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS

Abordamos aqui a noção de *políticas linguísticas* segundo o ponto de vista de Calvet (2007)¹⁶, que trata da consolidação dos conceitos de *política* e de *planejamento linguísticos*, buscando não somente descrever cientificamente situações multilíngues diversas, como também orientar formas de intervenção por meio de determinados instrumentos de política e planificação linguística.

Em geral, os primeiros trabalhos e considerações nessa área tinham a preocupação de observar a ação do Estado sobre as línguas em uso, desconsiderando a forma como as ocorrências linguísticas se organizam no dia-a-dia. Nesse sentido, os teóricos estavam mais preocupados com a implementação de políticas do que com seu desenvolvimento, pois enfatizavam a ação do Estado, sem questionar o poder que levava à intervenção. Calvet (2007) justifica sua escolha teórica pelo fato de os problemas relacionados ao plurilinguismo estarem em um momento de evidência, ou seja, o período abarcou processos de descolonização e a questão das línguas (étnicas, oficiais, nacionais etc.) estava ligada ao reforço e à manutenção do nacionalismo bem como da situação identitária da antiga colônia.

¹⁵ Essa função está expressa entre os valores da instituição escolar: “[p]reservação da tradição, da história, da cultura, e da língua do grupo que a mantém” (O COLÉGIO..., 2011).

¹⁶ Os termos que organizam as discussões de Calvet (2007) surgiram pela primeira vez em um trabalho clássico de Robert Cooper, escrito em 1989. Cooper define tanto política quanto *planificação linguística* (expressão retomada por Calvet como *planejamento linguístico*) como sendo esforços mobilizados para influenciar o comportamento dos usuários de uma língua no que se refere a sua estrutura (planificação de *corpus*), seus usos e funções (planificação de *status*) e do aumento do número de seus usuários (planificação de aquisição).

Outra característica que determinou o pensamento teórico da época foi o fato de os teóricos não fazerem parte das comunidades estudadas, de modo que não conseguiam desenvolver/propor uma política linguística que levasse em consideração o que representavam, para os falantes, as línguas de seu país; apenas analisavam o que percebiam, do *seu ponto de vista*, completamente desprovido de envolvimento afetivo. Conforme Calvet (2007), pensar *política* e *planejamento linguísticos* refere-se à “emergência de um conceito [...] que implica ao mesmo tempo uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para fazer essa intervenção” (CALVET, 2007, p. 19).

Nessa perspectiva, sem as considerações teóricas, não há como intervir em situações plurilíngues que “necessitam” de intervenção. Dito de outra forma, nem sempre há a necessidade de intervenção, mas há complexidade de interação entre pessoas que falam línguas ou variedades de língua diferentes. Nesse sentido, até que alguém observe a situação e nela encontre “problema”, as decisões de caráter linguístico se dão aparentemente de forma mais tranquila.

Enquanto as primeiras abordagens se voltavam para a intervenção na língua, ou seja, no que o autor chama de *corpus*, o *planejamento linguístico*, na perspectiva de Calvet (2007), preocupa-se com a funcionalidade da língua, “a fim de que possa desempenhar o papel que se espera que ela desempenhe do ponto de vista do *status*” (CALVET, 2007, p. 59, grifos nossos). No que se refere ao *status*, as línguas são vistas e classificadas segundo dois critérios: o uso que os falantes fazem dessas línguas e o número absoluto de falantes. Quanto à classificação, as línguas podem ser minoritárias, majoritárias, oficiais, nacionais, veiculares, entre outras; tais denominações adjetivam a percepção da presença da língua pela comunidade, tanto do lugar que ela ocupa “realmente”, como do espaço que ela preenche em nosso imaginário. Pensar em uma intervenção de *status*, portanto, pressupõe considerar que uma língua possa passar de veicular a oficial, por exemplo. A respeito disso, Calvet (2007) afirma que “os Estados são levados às vezes a promover uma ou outra língua até então dominada ou, ao contrário, retirar de uma língua um *status* de que ela gozava, ou ainda fazer respeitar um equilíbrio entre todas as línguas, ou seja, administrar o *status* e as funções sociais das línguas em presença” (CALVET, 2007, p.117, grifos do autor).

Ainda segundo Calvet (2007), partindo dessa reflexão, define-se política linguística como uma determinação proveniente de uma decisão de peso no que se refere às relações entre língua e sociedade e é usada no singular quando se refere mais

propriamente às determinações que vêm do Estado que, em geral, defendem uma língua una, sem variações, atacando qualquer ameaça de mescla, como é o caso dos estrangeirismos, por exemplo, camuflando a sua existência. Com base nas políticas linguísticas elaboradas, estabelece-se um planejamento linguístico, ou seja, a intervenção efetiva no uso da língua (CALVET, 2007).

Segundo Calvet (2007):

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor a língua de uma minoria (CALVET, 2007, p. 11).

A partir da Reforma Pombalina, as intervenções do Estado sobre as línguas no Brasil, por exemplo, demonstram o estabelecimento do uso de uma língua – o português – em detrimento de todas as outras existentes no país (MATOS e SILVA, 2004). Quando oficializado como língua do Estado, o português não era a língua da maioria em relação às outras, também presentes no território brasileiro (OLIVEIRA, 2009a). Foi o início de uma política em prol do monolinguismo em português que acabou efetivando-se especialmente pelo discurso da escola e da mídia brasileiras (CAVALCANTI, 1999), que não reconhecem outras ocorrências linguísticas como línguas, política também entendida como glotocida no sentido de que apagou e apaga línguas minoritárias/minoritarizadas a ponto de muitas destas se perderem e morrerem (MATOS e SILVA, 2004).

Atitudes como essa são o que Calvet (2007) vem chamando de *políticas linguísticas*, ou seja, o conjunto “das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11). Tal conjunto de escolhas é inseparável de sua implementação, o *planejamento linguístico*. A elaboração de uma *Política Linguística* pode acontecer sem a intervenção do Estado, isto é, a princípio qualquer grupo minimamente organizado pode pensar sobre o processo ou decidir qual(is) língua(s) terão(á) espaço em sua comunidade. Segundo Calvet (2007), a questão que se impõe é quanto ao *planejamento*, este em geral é realizado pelo Estado, o único que tem o poder e os meios de “pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2002, p. 146). Isso não quer dizer, no entanto, que não haja políticas e planejamentos que não

sejam estabelecidas e postas em prática por entidades menores que o Estado ou que transcendam fronteiras (francofonia, lusofonia entre outras), como afirma o próprio Calvet (2007, 2002).

É o caso, por exemplo, de grupos linguísticos ocupantes do território brasileiro cujas decisões quanto à(s) língua(s) são ditadas pela própria comunidade por meio da instituição da igreja, de conselhos comunitários ou da escola. Um fato semelhante a esse é analisado por Ernesto Seidl (2008), que demonstra o papel agregador da Igreja Católica nas comunidades de imigrantes alemães e italianos do Rio Grande do Sul no que se refere à manutenção da cultura (termo que se refere às manifestações culturais próprias do país de origem do povo imigrante), da religiosidade e da língua. Segundo o próprio estudioso:

Com o tempo, a capela passou a organizar a vida social e religiosa dos colonos e se tornou centro de atividades as mais diversas e berço de outras associações e de lideranças comunitárias. Por outro lado, a ausência de um agente oficial da Igreja fez surgir a figura do “padre leigo”, indivíduo com alguns conhecimentos de latim e de liturgia que cumpria parte das funções de sacerdote, e do “fabriqueiro”, dirigente encarregado da administração da capela, ambas figuras de notoriedade na vida local (SEIDL, 2008, p. 80).

Tendo em vista que tais comunidades, segundo o autor, conseguiram certa homogeneidade étnica, linguística (germânica mais especificamente) e religiosa, estas passaram a ter atuação dentro da escola também, não regulando, mas influenciando o ensino de línguas.

O bilinguismo também era traço característico dessas escolas e a manutenção da língua alemã como principal idioma em sala de aula deu-se até o início do processo de nacionalização do ensino, no final dos anos 1930. Embora também ensinado, o português permaneceu como matéria deficiente na formação das crianças nas comunidades rurais teutas, pois as variações do alemão eram a principal língua falada em casa e na sociedade, dada a grande homogeneidade étnica das colônias (SEIDL, 2008, p. 83).

Situações como a estudada por Seidl (2008) demonstram que independentemente da decisão tomada pelo Estado quanto à língua em uso, o grupo linguístico teuto resolveu a complexidade da convivência entre os falantes de línguas

diferentes por meio de uma política linguística que é válida apenas dentro da colônia, mas que se configura considerando o que é vigente fora dela.

A esse processo Calvet (2007) dá o nome de gestão *in vivo*, pois é uma decisão que provém da prática social, ou seja, “refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente”. A gestão *in vivo* tanto pode resultar na adoção de uma língua já existente – veicular ou não – alterando seu *status*, de acordo com o caso salientado acima, quanto resultar em “línguas aproximativas”, os *pidgins*; ambas as possibilidades, criação ou refuncionalização das línguas, não têm a ver com uma decisão oficial (CALVET, 2007, p. 69).

Quando a intervenção é pensada pelo Estado sem tomar como base a gestão *in vivo*, a decisão acerca dos usos linguísticos no ambiente plurilíngue é oficial. Esse é o caso de uma gestão *in vitro*: “em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam” (CALVET, 2007, p. 70). Conforme se observa no caso descrito acima, a gestão *in vivo* chocou-se com a *in vitro*, quando houve, no Brasil, a nacionalização do ensino e o português como língua oficial invadiu as escolas da colônia, indo de encontro aos sentimentos linguísticos dos falantes. O ideal, segundo Calvet (2007), é que as duas gestões coincidam, ou seja, que a decisão *in vitro* reflita alterações que já se processaram *in vivo*¹⁷.

Ao final de sua exposição e reflexão, Calvet (2007) propõe uma questão bastante pertinente para se pensar: “em que medida o homem pode intervir na língua ou sobre as línguas?” (CALVET, 2007, p. 160). Poderíamos ir além, questionando também como poderia haver uma intervenção sem necessariamente acontecer uma dominação social via dominação linguística. Diante desses questionamentos, percebe-se que mesmo a gestão *in vivo* gera dominação, ou seja, apesar de a comunidade *estabelecer* políticas linguísticas que orientam e instituem o uso das línguas em ambientes multilíngues, dificilmente o uso das diferentes línguas será equilibrado, sem que uma ou outra língua se sobressaia, assumindo maior prestígio sobre as outras.

¹⁷ É importante salientar, neste ponto, que, em alguns casos, não é possível distinguir claramente as políticas linguísticas que endossam uma situação *in vivo* daquelas que são verticais e desconsideram os usos linguísticos. No caso usado como exemplo das escolas receptoras de alunos falantes de línguas de imigração, que assumiram o português como língua oficial, demonstra claramente a política *in vitro*, mas nem sempre é assim tão claro.

Assim, torna-se importante problematizar os termos monolinguismo, bilinguismo, multilinguismo, procurando desviar-nos dos conceitos tradicionais que mascaram a realidade de ambientes linguisticamente complexos e o uso desequilibrado das línguas em contato. Dizemos “problematizar os termos” porque pretender encontrar uma conceituação definitiva parece ser o primeiro passo que levará a não compreensão da complexidade das situações bilíngues ou multilíngues.

Nessa linha de raciocínio, trazemos Maher (2007) que nos ajuda a pensar conceitos os quais se aproximam da realidade e vão além de meras suposições. Com base nas discussões de Maher (2007), inicialmente podemos dizer que, em geral, o fenômeno do bilinguismo ou do multilinguismo não é negativo, ao contrário do que muitos possam pensar, ou seja, o indivíduo, que tem contato com mais de uma língua, podendo interagir por meio delas, tem uma configuração única e específica, sendo capaz de utilizar estratégias de significação altamente complexas. Pensando desse modo, podemos concordar com a autora quando afirma que bilinguismo – aqui estendemos para o multilinguismo – é “uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade [do indivíduo] fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007, p. 79). Esse conceito amplo que abarca esses fenômenos linguísticos nos dá condições de pensar sobre situações reais de interação, é o caso da Colônia de Entre Rios onde o uso das diferentes línguas que os moradores fazem não é equilibrado, pois não se pode dizer que são proficientes em todas as línguas que têm a seu dispor. A depender do uso ou da situação de interação, o sujeito bilíngue ou multilíngue pode lançar mão da língua que melhor atende seus objetivos comunicativos naquele momento.

Se compararmos essa visão com os conceitos tradicionais de bilinguismo, diríamos que o sujeito bilíngue não transita dessa forma pelas línguas que conhece, pois, segundo tais conceitos, ele poderia interagir em todas as situações utilizando qualquer uma das línguas de que tem conhecimento eficientemente. Haveria o que Maher (2007) chama de bilinguismo idealizado, em que “o sujeito bilíngue seria a somatória ‘perfeita’ de dois monolíngues igualmente ‘perfeitos’ – o que quer que isso signifique” (MAHER, 2007, p. 73). Nessa perspectiva, Meisel (2004), retomado por Spinassé (2011), condena as definições de bilinguismo que tenham como parâmetro o monolinguismo, ou seja, o bilíngue não são dois monolíngues em uma só pessoa, principalmente porque mesmo os monolíngues em determinada língua podem apresentar dificuldade no uso de uma variedade ou outra da própria língua, não sendo um falante *perfeito*, o que também ocorre com os bilíngues e multilíngues em relação às diferentes línguas que usam. Em

outras palavras, “o bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y”, ele pode, segundo a autora, se desempenhar melhor em uma língua que em outra (MAHER, 2007, p. 73).

A respeito disso, tomamos como apoio a fala de Claire Kramsch (2013), para quem o que importa para o sujeito bilíngue são as práticas linguísticas em que se insere, ou seja, a sua competência bilíngue ou multilíngue está atrelada às necessidades de uso de uma outra língua da qual pode lançar mão. Nesse sentido, essa afirmação vai ao encontro da definição dada por Maher (2007), citada anteriormente.

Kramsch (2013) reflete sobre o fenômeno do seguinte modo:

Com o advento da globalização e a crescente mobilidade dos humanos, produtos e capital, a natureza multilíngue e multicultural das sociedades nacionais tem se tornado tanto mais prevalente quanto mais visível. As salas de aula de línguas são hoje compostas de alunos que não necessariamente compartilham uma língua nacional comum e que falam uma variedade de segunda língua, língua de imigrantes ou de tradição. Nem todos nasceram no mesmo país, nem foram criados por pais da mesma classe social, não compartilham do mesmo histórico étnico, nem têm a mesma história de vida. Eles não são apenas multilíngues no sentido restrito de ser igualmente fluentes em mais de um código linguístico, mas também no sentido de que têm diferentes visões, e têm se socializado de formas diferentes. Eles têm cada vez menos um consenso do que é um comportamento apropriado ou educado, nem mesmo o que se espera deles na escola [mais especificamente na aula de línguas] (KRAMSCHI, 2013)¹⁸.

Associamos à reflexão de Kramsch a ponderação de Aquino (2009 para quem

[...] as experiências pelas quais passam um monolíngue e um bilíngue são bastante diferenciadas e, assim, os aprendizes se especializarão dentro de cada língua com base em suas necessidades. Isso significa dizer que **um bilíngue utilizará uma língua em determinado contexto para falar de um determinado assunto, enquanto a outra língua será utilizada em outros contextos para falar de outros assuntos, ou para falar com outras pessoas**. O monolíngue, por outro lado, terá apenas uma língua através da qual realizará todas as suas interações e, portanto, ela será utilizada em todos

¹⁸ No original: “With the advent of globalization and the increased mobility of humans, goods and capital, the multilingual and multicultural nature of national societies has become both more prevalent and more visible. Language classrooms are populated nowadays with students who don’t necessarily speak a common national language and who speak a variety of second, immigrant or heritage languages. They were not all born in the same country, nor have they been raised by parents of the same social class, they don’t all share the same ethnic background, nor even the same history. They are multilingual not only in the strict sense of being equally fluent in more than one linguistic code, but also in the sense that they have different outlooks, different upbringings, they have been socialized in different ways. They have less and less of a consensus on what is an appropriate, polite behavior, nor even what is expected in school” (KRAMSCHI, 2013).

os contextos para falar de todos os assuntos. Dessa forma, de acordo com a autora, monolíngues e bilíngues utilizam diferentes estratégias para chegar à mesma eficiência comunicativa (AQUINO, 2009, p. 232, grifo nosso).

Spinassé (2011) também reflete sobre isso quando afirma que o sujeito bilíngue ou multilíngue interage satisfatoriamente nas línguas que usa “nas funções específicas que elas desempenham, dominando sua estrutura mesmo de forma não consciente”, independentemente das habilidades dominadas. No que se refere à forma como tais línguas são aprendidas pelos falantes bilíngues ou multilíngues, segundo a mesma autora, essas línguas são aprendidas como L1, L2, L3, L4 e quantas mais estiverem em uso, sendo que L2 e as demais geralmente são aprendidas como língua estrangeira em princípio, adquirindo *status* de L2, 3, 4 e assim por diante, ao longo do tempo e do uso que fazem dela (SPINASSÉ, 2011, p. 427).

É possível fazer uma caracterização do uso feito das línguas na Colônia a partir dessas reflexões considerando os dados coletados. Dessa forma, os próprios falantes nos informam sobre a hierarquia ou *status* entre as línguas em contato no ambiente em questão, pois a) a vitalidade da(s) língua(s) tem relação estreita com as crenças que os falantes têm a respeito do que ela(s) representa(m) (BARCELOS, 2006); b) e os falantes é que estabelecem/sustentam/modificam o *status* da(s) língua(s), processo esse que estabelece os rumos das políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* (CALVET, 2007). Partindo dessa reflexão e considerando a realidade observada na Colônia, podemos dizer que dentre os entrevistados, temos¹⁹:

1. Monolíngues:

- 1.1. Em Português²⁰: dois professores de português e um dos coordenadores pedagógicos para os quais esta é a L1;

2. Bilíngues:

¹⁹ Informações sobre os entrevistados segundo suas declarações durante as entrevistas.

²⁰ Consideramos pertinente esclarecer aqui que não tomamos o português como uma homogeneidade, mas como não nos dedicamos a investigar as variedades de português faladas na Colônia, não distinguimos a cada referência se se trata da variedade valorizada ou não. Observamos ainda que o estudo da língua portuguesa na instituição centra-se no trabalho com a variedade padrão desta na sua realização formal. No entanto, é importante reconhecer que frequentemente as variedades de português faladas na comunidade e pelos alunos mais especificamente são não padrão. Falam-se variedades da língua que sofreram, e ainda sofrem, influência do *Hochdeutsch* e, sobretudo, do *Schwowisch*, de modo que poderíamos supor a existência de variedades de um “português suábio” que teria marcas particulares as quais deveriam ser tratadas na escola. Apesar de assumirmos a pertinência dessa discussão, não nos comprometemos diretamente com essas considerações tendo em vista que o foco desta dissertação nos leva em outra direção.

- 2.1. Português/*Hochdeutsch*: dois alunos para os quais português é a L1 e *Hochdeutsch* a L2;
- 2.2. *Schwowisch*/Português: uma professora de língua portuguesa para quem o *Schwowisch* é sua L1 e Português a sua L2.
3. Multilíngues:
 - 3.1. *Hunsrückisch*²¹/Português/*Hochdeutsch*: dois professores de alemão e um dos coordenadores pedagógicos os quais têm *Hunsrückisch* como L1, português como L2 e *Hochdeutsch* como L3;
 - 3.2. *Schwowisch*/ Português/*Hochdeutsch*: uma professora de alemão, dois alunos, representantes da comunidade e da mantenedora para quem *Schwowisch* é L1, português é L2 e *Hochdeutsch*, L3;
 - 3.3. *Hunsrückisch*/Português/*Hochdeutsch*/*Schwowisch*: uma professora de alemão que tem *Hunsrückisch* como L1, português como L2, *Hochdeutsch* como L3 e *Schwowisch* como L4.

Se avaliarmos o *status* de cada língua dentro da escola, observaremos haver uma hierarquia segundo a qual o *Schwowisch* – juntamente com o *Hunsrückisch*, pois ambos têm *status* equivalente por serem os dois considerados apenas *dialetos* pelos seus falantes – é a língua inferior que convive com outras duas línguas, Português e *Hochdeutsch*. A primeira tem *status* garantido por políticas linguísticas nacionais que estabelecem o português como língua oficial do país e a segunda, por políticas linguísticas locais estabelecidas e viabilizadas pela CAA via Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Nesse caso, ser multilíngue *Schwowisch*/ Português/*Hochdeutsch* pode ter menos valor que ser bilíngue Português/*Hochdeutsch* dentro da escola.

Conforme procuramos demonstrar neste item, o Brasil possui muitas situações de bilinguismo e de multilinguismo em seu território, constituindo-se um ambiente caracteristicamente multilíngue e multicultural. No entanto, pode-se dizer que o reconhecimento dessa caracterização é bastante atual, pois o país por muito tempo foi descrito como monolíngue devido às políticas linguísticas vigentes nesse ambiente. Por esse motivo, elas são alvo de reflexão no próximo item.

2.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NACIONAIS

²¹ Embora citemos a presença do *Hunsrückisch* na comunidade, via estabelecimento de pessoas oriundas de outras colônias germânicas brasileiras (mais especificamente do Rio Grande do Sul), não abordaremos a questão com maiores detalhes também em razão do recorte da pesquisa.

Historicamente, o Brasil é um país multicultural e multilíngue (MATOS E SILVA, 2004), tendo em vista que por aqui havia muitas línguas autóctones que compunham esse ambiente. Além disso, outras línguas foram trazidas pelos portugueses e por outros povos (GUIMARÃES, 2006), as quais entraram em contato com aquelas já existentes na localidade. Nesse sentido, o ambiente que já se constituía como multilíngue foi tornando-se cada vez mais complexo. Conforme podemos observar em Oliveira (2009a), à época do descobrimento, eram faladas cerca de 1.080 línguas aproximadamente. Tão logo esse ambiente multilíngue foi considerado, surgiram também as primeiras ações para *administrar* a situação linguística emergente, ou seja, iniciaram-se as ações *sobre* as línguas, ações em geral repressoras e glotocidas, visando ao monolinguismo em português em prol da unidade e da homogeneidade nacional luso-brasileira (MATOS e SILVA, 2004).

Alvarez (2002) alerta para o fato de que, no âmbito nacional, apesar de haver possibilidades alternativas de estruturação social, “nem todos têm os mesmos recursos para impor sua visão específica de mundo”. Nesse sentido, o Estado “impõe normas a partir de um ponto de vista legítimo”, ou seja, sob a outorga de um discurso oficial, detém o monopólio da violência simbólica legítima a qual é aceita por uma maioria (ALVAREZ, 2002, p. 213).

E o discurso oficial no Brasil, como demonstra Ribeiro (2006), visando a uma unidade nacional, seja em termos de cultura ou de língua, sempre foi marcado pela violência simbólica (BORDIEU, 2008), instaurada por uma série de atos repressivos. O primeiro deles, no século XVIII, foi o *Diretório dos Índios do Marques de Pombal*, conhecido como Reforma Pombalina, a partir da qual se reconheceu o domínio de povos pela língua. Dessa forma, entre outros direcionamentos, garantiu-se o uso da língua portuguesa no Brasil e concedeu-se o direito ao Estado de proibir o uso de toda e qualquer outra língua que não o português no território nacional. Essa iniciativa buscava enquadrar o outro aos moldes e à visão do colonizador, a uma “categoria – conveniente – que não apenas o exclui, mas que o designa como pertencente a uma “classe menor”” (RIBEIRO, 2006, p. 124).

A decisão de impor a língua portuguesa como língua oficial era no sentido de se proibir o uso da Língua Geral ou *Nheengatu*, que ganhava espaço no território brasileiro. A Língua Geral, que já era utilizada pelos indígenas com essa função, passou

a ser utilizada também para mediar os primeiros contatos entre europeus e indígenas. Sua base era o tupi utilizado na costa brasileira. Na Amazônia, essa mesma língua, o Nheengatu, segundo Oliveira (2009b), transformou-se em língua veicular de índios, brancos e negros em grandes porções do território e não somente no litoral.

O documento marca o início do ocaso desta importante língua veicular, ocaso que vai se acelerar com a chacina de cerca de 40.000 pessoas falantes de nheengatu, índios e negros que pegaram em armas contra a dominação “branca” na revolução denominada Cabanagem, entre 1834 e 1841 (Bessa Freire, 1983:65). O processo vai se consumir com o desaparecimento do nheengatu em grande parte da Amazônia - mas não em toda - fato causado pela chegada de 300 a 500 mil nordestinos, falantes monolíngues de português, entre 1870, quando começa o ciclo da borracha e 1918, final da Primeira Guerra Mundial (OLIVEIRA, 2009b, ênfase do autor).

Conforme nos informa Oliveira (2009b), o Nheengatu ainda hoje sobrevive, sendo utilizado numa área aproximada de 300.000 km², em alguns trechos do território nacional como na cidade de Manaus e nas malocas do Alto Rio Negro. Nesses locais, segundo o mesmo autor, “o nheengatu é o instrumento de comunicação usual da população que aí reside e a língua de comércio” (OLIVEIRA, 2009b), ou seja, ainda tem o papel de língua franca.

Ações como essa empreendida pelos brancos, incitados pelo Diretório, demonstram que a Língua Geral poderia ter vindo a ser um instrumento de identificação do povo local, o que poderia levar a movimentos independentistas. A consequente expulsão dos jesuítas por ocasião do mesmo Diretório relaciona-se a essa questão, tendo em vista que, para catequizar os indígenas, a ordem utilizava como estratégia aprender as línguas locais e difundi-las. Esse trabalho vinha de encontro à ideia de unidade que se pretendia instaurar no Brasil, de modo que os jesuítas passaram a não ser mais bem-vindos em território nacional (PEREIRA e COSTA, 2011). Neste ponto, convém esclarecer que a Língua Geral mencionada aqui também foi uma construção cujo uso foi incentivado pelos jesuítas para alcançar o proselitismo, sendo assim também se configurou como uma imposição aos indígenas.

Ao lado do *Diretório*, ocorreram outras ações decorrentes da mesma política linguística que visava ao monolinguismo, sendo estas também ações de enfrentamento daquilo que é uma das características mais marcantes do nosso país, de extensões continentais: a diversidade, a heterogeneidade. Partindo do princípio discutido por

Pereira e Costa (2011), de que os indígenas não eram facilmente escravizados pelo fato de conhecerem a geografia local, o que lhes facilitava a fuga, e por oferecerem resistência armada à escravização, um novo contingente populacional foi “convocado” para realizar este trabalho, os escravos africanos. Aos negros, além de terem sido submetidos a condições de desumanização, foi-lhes negada, desde que chegaram ao Brasil, a própria língua em prol da língua do senhor, o português. A “escolha” de escravos africanos potenciais levava em consideração a língua materna dessas pessoas (assim como as demais línguas faladas por elas), que não poderia ser a mesma, a fim de se minimizar ou até anular a possibilidade de comunicação entre eles. Se pudessem se comunicar entre si, os levantes e uma possível dominação territorial seriam facilitados, caso o grupo se visse forte. Assim, à medida que há interferência na interação, evitam-se os conflitos. Para Pereira e Costa (2011),

Esse novo contingente populacional acabaria por difundir a língua portuguesa na América e a difusão se daria graças à estratégia predominantemente utilizada por mercadores de escravos, a de misturar pessoas de origens diversas para evitar a possibilidade de comunicação. Assim, a única possibilidade de comunicação seria por meio do conhecimento da língua dos escravagistas para usá-la como língua veicular. A estratégia dos mercadores pareceu funcionar “bem” para os fins propostos. Nesse infinito processo de desumanização dos africanos, além de se extrair a liberdade dos indivíduos, deles se extraía também a última possibilidade de se verem como seres humanos, a utilização de suas línguas maternas para comunicação (PEREIRA e COSTA, 2011, p. 51).

Séculos mais tarde, outros povos também sofreram com a imposição do português como língua oficial do Brasil. Os imigrantes de várias regiões do mundo que aportaram por aqui “experimentaram a mesma violência da política linguística monolinguista” (PEREIRA e COSTA, 2011, p. 53). Os imigrantes foram forçados a abandonar suas línguas maternas e a utilizar o português, entre as décadas de 30 e 40, por meio da que ficou conhecida como *Campanha de Nacionalização da Educação*, cujo conceito norteador era determinar apenas uma língua – o português – para o território nacional.

Oliveira (2009b) explica que o Estado Novo (1937-1945), regime ditatorial instaurado por Getúlio Vargas, leva a repressão linguística ao paroxismo sob o título de *nacionalização do ensino*. Segundo o autor, esse processo foi mais intenso na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, onde “a estrutura minifundiária e a

colonização homogênea de certas regiões garantiram condições adequadas para a reprodução do alemão e do italiano” (OLIVEIRA, 2009b). Os alemães e italianos foram os mais atingidos, nesse período, por representarem os países do Eixo que, durante a Segunda Guerra Mundial, estiveram contra os Aliados aos quais o Brasil se filiou mais tarde, ou seja, não se poderia deixar que os “inimigos” se reunissem em um núcleo no Brasil e passassem a angariar força. Segundo Pereira e Costa (2011), “[e]ssa minoria era vista com desconfiança, ainda que nunca tivesse havido, por parte dos brasileiros que tinham outra língua materna que não a portuguesa, qualquer tentativa de separação” (PEREIRA e COSTA, 2011, p. 55).

Oliveira (2009b) relata que, sobretudo, no período entre 1941 e 1945,

o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas, que pelo número de falantes eram bastante mais importantes que as línguas indígenas na mesma época: 644.458 pessoas, em sua maioria absoluta cidadãos brasileiros, nascidos aqui, falavam alemão cotidianamente no lar, numa população nacional total estimada em 50 milhões de habitantes, e 458.054 falavam italiano, dados do censo do IBGE de 1940 [...]. (OLIVEIRA, 2009b)

O processo repressivo focou inicialmente a escrita das línguas alemã e italiana. No entanto, segundo Oliveira (2009b), com o passar do tempo, o uso oral dessas línguas também acabou restringindo-se “cada vez mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais cada vez menos extensos” (OLIVEIRA, 2009b). Em outras palavras, todos os imigrantes acabaram sendo obrigados a abandonar suas línguas maternas (nas modalidades escrita e oral), substituindo-as paulatinamente pelo português.

Nota-se, mais uma vez, que em território nacional abriu-se espaço para uma política linguística vertical, tendo em vista que esta é resultado de um decreto que regulamentava a intervenção nacional em escolas mantidas pelos imigrantes e respectivos descendentes. Trata-se do Decreto 406, de quatro de maio de 1938,

o qual determinava a utilização de materiais didáticos exclusivamente em língua portuguesa, que professores e diretores fossem brasileiros natos e proibia a circulação de texto, revista ou jornal em língua estrangeira (LE) e

proibia o ensino de LE para menores de 14 anos, além de determinar que a bandeira nacional tivesse lugar de destaque em dias festivos (PEREIRA e COSTA, 2011, p. 54).

Observa-se que iniciativas como as comentadas até aqui funcionaram estrategicamente para a formação de uma identidade nacional, a qual considerava que as minorias linguísticas seriam capazes de miná-la, pelo fato de se serem elementos virtualmente perigosos, conforme afirmam Pereira e Costa (2011).

Mais recentemente, outra iniciativa refletiu a mesma intenção dos projetos de política linguística aqui expostos: a coesão da língua nacional e, por extensão, da identidade nacional. Trata-se do projeto de lei 1.676/1999, proposto pelo então deputado Aldo Rebelo, cujo objetivo maior era a “promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa” (FARACO, 2001, p. 177). Esse projeto versava sobre o uso e não uso de estrangeirismos na língua portuguesa, especialmente os anglicismos, segundo o qual “todo e qualquer uso de palavra ou expressão de língua estrangeira, ressalvados os casos especificados nesta lei e na sua regulamentação, será considerado lesivo ao patrimônio cultural brasileiro, punível na forma de lei” (projeto de lei nº 1676/99, FARACO, 2001).

A proposta do deputado também é uma tentativa de impor uma política linguística, de caráter vertical, ou seja, que vem de *cima para baixo* – porque nasce dos que têm o poder e é imposta para os demais cidadãos – caracterizando o que Calvet (2007) denomina de gestão *in vitro*, uma política que, em geral, entra em choque com o uso que se faz da língua e o que se pensa sobre ela, uma vez que pretende proibir o uso de estrangeirismos, até mesmo daqueles já incorporados à língua portuguesa, contemplados inclusive nos dicionários dessa língua. Esse é apenas mais um exemplo de como o Brasil tende a pensar suas políticas linguísticas, até porque o texto dessa lei foi objeto de muitas discussões e, a partir disso, inteiramente reformulado, de modo que adquiriu outro foco, permanecendo ainda como um instrumento de política linguística vertical.

Faraco (2001) também se posiciona quanto a isso em outro momento, referindo-se ao projeto de lei: “[h]á no projeto, um indisfarçável desejo de controle social da pior espécie, daquele que, ignorando a heterogeneidade e a dinâmica da vida cultural, quer impor o homogêneo e o único” (FARACO, 2001, p. 45). Nesse caso, a intervenção pretendia interferir no nível do léxico, como explica Fiorin (2001). Para o

autor, “o projeto prevê as duas formas de ação [positiva, incentivando, ou negativa, castigando], pois pretende ser uma lei de promoção, proteção e defesa do idioma” (FIORIN, 2001, p. 112-113). Segundo o próprio Rebelo (2004),

[o] projeto é político por excelência, e portanto aponta para uma política linguística. Urge implementá-lo. Quem quiser ficar na torre de marfim, confortado pelo autoengano de que por excesso de sabedoria não se mistura aos ignorantes, continuará a tratar a língua como mero objeto de estudo, sem intervir na realidade efervescente que borbulha lá fora (REBELO, 2004, p. 45).

Embora o debate sobre essa ocorrência tenha surgido na esfera do poder, a legitimidade desses empréstimos, por outro lado, não é garantida apenas por leis ou por qualquer outro instrumento de regulação como gramáticas, dicionários ou livros didáticos. Pelo contrário, são igualmente legitimadas pelos próprios falantes em suas práticas sociais. Nesse sentido, o empréstimo vai acontecer quando houver a necessidade, fator que dá suporte a uma concepção de língua como construção discursiva, segundo a qual ela por si mesma não existe. Conforme Bagno (2001), “o que existem são seres humanos, inseridos em contextos sócio-históricos específicos, que querem se fazer entender, interagir, comunicar-se uns com os outros” (BAGNO, 2001, p. 83). Assim, os falantes acabam utilizando termos estrangeiros, em determinadas práticas sociais, relacionados em geral à tecnologia, à pesquisa, ao consumo e aos negócios que vêm, quase majoritariamente, da língua inglesa para estabelecer uma interação efetiva com os interlocutores e também para criar uma determinada imagem de si, buscando direcionar a opinião dos demais a seu respeito.

Esse projeto, embora não tenha sido aprovado na versão original, ao lado das demais políticas linguísticas pensadas para o Brasil, algumas já implementadas, conforme foi apresentado acima, mostram-se como autoritários atos repressivos que impõem uma organização social específica por meio de usos da língua – uma visão novamente legitimada pelo poder estatal.

Nesse ponto, importa retomar a discussão sobre língua realizada por Britto (2002), tendo em vista a sua reflexão sobre como a língua serve de aparelho ideológico ao Estado e a qualquer outra instituição que queira fazer uso dela. Segundo o autor, “[a] língua não é neutra. [...] [A]s palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios

ideológicos e servem de trama a todas as relações em todos os domínios” (BRITTO, 2002, p. 135). Nesse sentido, mesmo que pretensamente algumas instâncias do uso da língua suponham a língua como neutra – a ciência, por exemplo (RAJAGOPALAN, 2012) – é impossível esconder o sujeito e isentar a linguagem de intenção.

Diametralmente oposta, existe a ilusão de que todas as palavras pertencem ao sujeito falante, “os indivíduos incluem nelas suas marcas subjetivas, mas não constroem uma linguagem única”. Se as línguas não pertencem aos sujeitos individualmente e nem são neutras é porque elas “são históricas, porque são anteriores aos indivíduos que dizem elas”; enquanto seres sociais “os indivíduos podem torcê-las, mas não inventar” (BRITTO, 2002, p. 137).

Segundo Britto (2002), o que se pode fazer é ter conhecimento desse processo e dos jogos sociais, pois a língua é um instrumento ideológico, ou seja, ela veicula para além de apenas conceitos, estes comumente marcados por “interesses políticos, históricos, sociais e de classe”. Nessa perspectiva, considerando o caso do Brasil, todo discurso sobre a língua ou qualquer política linguística pensada até aqui é motivada por interesses de uma classe dominante (BRITTO, 2002, p. 136).

Muitas vezes, a grande maioria da população fica à mercê de tais políticas, sem a possibilidade de refletir e opinar sobre as ocorrências linguísticas e respectivas leis reguladoras. Contribui para essa situação o discurso da mídia que, em geral, escolhe um ponto de vista permeado pela ideologia dominante e o reproduz até a exaustão, direcionando opiniões populares, sem que o povo tenha consciência disso. Conforme Britto (2002), a ideologia terá maior eficácia nesses casos. Nas suas palavras, a ideologia “será tanto mais eficaz quanto esses [discursos] não forem percebidos”, ou seja, a ideologia mostra-se mais brutal e mais eficiente quando não percebida pelo fato de não se instaurar uma contraideologia. “O poder coercitivo da ideologia tende a enfraquecer na medida em que é ela desmascarada, na medida mesmo em que é percebida, em que é visível”, completa Britto (2002, p. 137).

Atrelada às políticas linguísticas, funcionando como instrumento de planejamento linguístico, está também a escola. Afinal, esta atua como instrumento ideológico do Estado, capaz de pôr em prática e reforçar as decisões estatais (BRITTO, 2002). Para aprofundarmos mais essa reflexão, abrimos a próxima seção.

2.4 A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO

A situação de plurilinguismo constituída desde as origens do Brasil, como argumenta Matos e Silva (2004), provocou o surgimento de inúmeras variedades de português, que se distanciaram do português de Portugal. No que se refere à pluralidade do português brasileiro, a autora enfatiza: “[é] certamente no entrecruzar-se de variantes localizadas menos ou mais interferidas por marcas indígenas e/ou africanas, de variantes mais gerais ou mais africanizadas ou menos ou mais aportuguesadas que se definem e emergem os traços característicos do português brasileiro, língua nacional” (MATOS e SILVA, 2004, p. 22).

A questão que se impõe, seguindo o raciocínio de Faraco (2008), apesar de essa ser a realidade linguística e cultural brasileira, é que a escola não está preparada para considerá-la e nem os professores de língua partem desse pressuposto. Na sua grande maioria, os professores partem de uma visão de língua homogênea, como afirma Correa (2009), para quem há avanço no ensino de leitura e produção de textos, mas uma ineficiência no que se refere ao tratamento dado pela escola às variedades linguísticas e sociais presentes no cotidiano dos alunos. Mesmo nos casos em que temos uma educação denominada bilíngue, esta não se realiza efetivamente.

[é] verdade [...] que as escolas indígenas bilíngues são bilíngues, na sua maioria absoluta, só no papel, porque o bilinguismo é estranho à tradição educacional brasileira, voltada historicamente para a imposição da língua única. Embora “bilíngues”, as escolas indígenas têm sido muito mais um fator para a perda linguística do que para a manutenção e o desenvolvimento de uso das línguas (OLIVEIRA, 2009b).

Isso também ocorre nas regiões de imigração cujas escolas muitas vezes são nomeadas bilíngues²². No entanto, o que em geral acontece é que a língua do grupo linguístico imigrante, em sua versão oficial ou clássica, ocupa o espaço de língua estrangeira na escola, ou seja, todas as outras disciplinas são ministradas em português exceto a da língua alóctone, pois a escola brasileira tem dificuldades em dar espaço para quaisquer línguas diferentes do português presentes no território nacional – as quais têm diferenças significativas entre si e em relação ao português. Nesse sentido, podemos observar que a variedade linguística do grupo ou é invisibilizada ou é utilizada como

²² Salientamos que a instituição escolar em foco nesta dissertação não se considera bilíngue, assim como não o fazem o Projeto Político-Pedagógico nem os profissionais entrevistados nesta pesquisa. Analisaremos esta questão na seção 4.2 do Capítulo 4 desta dissertação.

instrumento para o ensino da língua-alvo, seja a variedade oficial da língua alóctone ou mesmo o português, semelhantemente ao que ocorre em muitas escolas brasileiras em que línguas estrangeiras como inglês e espanhol são ensinadas em português (LIMA, 2011).

As reflexões pautadas nas discussões político-linguísticas na sala de aula seriam fundamentais, pois levariam, segundo Makoni e Meinhof (2006 apud CORREA, 2009), professores e alunos a uma consciência sociolinguística, sendo esta parte do currículo “de modo a transmitir a ideia de adequação funcional diferenciada dos vários usos” (MAKONI, MEINHOF apud CORREA, 2009, p. 119). Isso minimizaria a problemática do contato entre falantes de variedades linguísticas ou sociais e de línguas diferentes, à medida que se compreende o fenômeno socialmente constituído e em funcionamento no dia a dia do aluno.

Nessa mesma esteira, Faraco (2007), ao demonstrar que as considerações provenientes de estudos sociolinguísticos devem preceder os estudos propriamente linguísticos, afirma que

poderíamos dizer que a postulação dessa precedência do sociolinguístico sobre o linguístico decorre do fato de caber ao ensino ampliar a mobilidade sociolinguística do falante (garantir-lhe um trânsito amplo e autônomo pela heterogeneidade linguística em que vive) e não concentrar-se apenas no estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbaís (o estrutural em si) (FARACO, 2007, p. 24- 25).

Partindo desse pressuposto, o ensino de línguas, em ambientes multilíngues – mais especificamente, neste caso, em regiões de imigração germânica – precisa considerar o enfrentamento social existente entre os falantes das línguas portuguesa e alemã, *Schwowisch* ou *Hochdeutsch*, cuja relação pode deflagrar algum grau de violência simbólica, devido à forma como ela se dá. Ao se referir à imposição de uma norma-padrão sobre as demais variedades, Faraco (2007) afirma que

Em geral, a fixação de um certo padrão responde a um projeto político que visa impor uma certa uniformidade onde a heterogeneidade é sentida como negativa (como ‘ameaçadora de uma certa ordem’). [...] Essa norma [norma-padrão], no entanto, profundamente dissociada das variedades cultas efetivamente praticadas no Brasil, nunca se tornou de fato funcional. No

entanto, tem servido, por mais de um século, de instrumento de violência simbólica e exclusão sociocultural (FARACO, 2007, p. 35).

Isso também ocorre em ambientes de multilinguismo onde uma língua assume maior valor que outra(s) (CAVALCANTI, 1999). No caso em análise, o da Colônia Entre Rios, observa-se que o alemão ensinado na escola, o *Hochdeutsch*, tem mais prestígio que a variedade de língua alemã falada pelos Suábios do Danúbio e respectivos descendentes, o *Schwowisch*²³. Embora não seja alvo de ensino na escola, aqueles que falam essa variedade na colônia e o português na colônia, utilizam-na preferencialmente no maior número de interações possível, a escolha se dá pela presença de interlocutores também falantes dela. Apesar de outras escolas da região, como o Colégio Estadual Dom Pedro II, por exemplo, ensinarem português como língua oficial – língua essa que, segundo CP1, aproximadamente 30% dos alunos ainda não conhecem ao chegarem ao Colégio Imperatriz Dona Leopoldina na faixa etária entre 1 e 3 anos – em outros ambientes, não só privados, o português é usado, preferencialmente, quando há falantes nativos (monolíngues) de português conforme veremos na análise das falas dos participantes na seção 4.2 do Capítulo desta dissertação.

Nesse sentido, observa-se que a variação entre línguas ocorre relativamente às circunstâncias, como explica Faraco (2007). Por isso a importância de se considerarem as línguas em seus usos e, dessa forma, selecionar o escopo das políticas linguísticas para a compreensão dos fenômenos. Nas palavras de Correa (2009),

o campo das políticas linguísticas permite compreender melhor a complexa realidade que configura as práticas de linguagem, posto que acrescenta subsídios importantes para ampliar a visão sobre os construtos sociais e culturais que acompanham essas práticas e podem possibilitar maior engajamento com a pluralidade e, assim, envolver experiências com as diferenças (CORREA, 2009, p. 119-120).

Somente considerando essa perspectiva de observação das ocorrências linguísticas – notando a relação entre falantes via língua ou línguas – é que se percebe a relevância social de uma ciência linguística, segundo Travaglia (2007). Para o

²³ Em determinados momentos parece até ter mais prestígio que a língua portuguesa, isso em razão da ênfase dada à língua alemã pela instituição escolar.

estudioso, “é preciso pensar que a utilidade [...] acaba sendo, queiramos ou não os cientistas, a razão da relevância social de suas descobertas e da permanência e importância das mesmas”. Assim, as ciências aplicadas parecem ser socialmente mais significativas e pertinentes, pois podem, por exemplo, tratar do ensino de língua na escola, no caso da Linguística Aplicada (TRAVAGLIA, 2007, p. 114-115). Por esse viés, pode-se afirmar que a relevância do ensino de línguas em ambientes multilíngues se dá na medida em que se considerem as práticas de linguagem socialmente construídas.

Dessa forma, é de suma importância, como salienta Correa (2009), trazer os dados de pesquisas realizadas em contextos específicos de variação, pois esse *corpus*, sendo de ordem descritiva,

exige que se discuta a complexidade que envolve e a ubiquidade que acompanha a pluralidade linguística por meio das situações de uso. Entretanto, na hora de transferir essa faculdade da língua para as circunstâncias de sala de aula, a inserção da política linguística é uma aliada e envolve elementos de ordem prioritariamente normativa (CORREA, 2009, p. 116).

A escola, então, pode ser um espaço bastante profícuo de discussões linguísticas, tendo em vista que pode instituir ou ratificar uma determinada política linguística, sendo um instrumento de planejamento linguístico, que, em geral, é realizado pelo Estado, mas no caso de comunidades multilíngues, uma vez que se trata de uma escola privada, a instituição é criada pela própria comunidade. Nesse caso, é a comunidade mesmo quem define os mecanismos que porá em prática para exercer suas escolhas linguísticas em consonância com as práticas externas. Na próxima seção, procuramos expor o caso emblemático do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina como instrumento de planejamento linguístico sujeito a decisões linguísticas da comunidade de Entre Rios, amparadas por políticas linguísticas internacionais.

2.4.1 Escolas em ambientes multilíngues: o caso da colônia de Entre-Rios

Considerando a condição do Brasil enquanto país multicultural e multilíngue, é preciso, como afirma Paiva (2003), reconstituir a história de grupos étnicos minoritários

que compõem a ideia de povo, de cultura e de nação brasileiros. Ainda é fundamental localizar cada grupo dentro de um sistema internacional, ou seja, perceber o papel do país de origem nesse sistema e também observar a posição do país acolhedor em tal rede para, então, poder entender a composição específica dos aspectos que orientam a integração ou assimilação cultural por parte do grupo linguístico (PAIVA, 2003).

No caso dos alemães em geral, sua história de imigração para o Brasil inicia no século XIX e marca a expansão e consolidação, principalmente, dos estados do Sul. Ainda segundo Paiva (2003), “os imigrantes alemães e seus descendentes foram considerados como um grupo étnico que opunha forte resistência à assimilação cultural”. E a forma encontrada para retardar o processo de assimilação cultural foi implantar escolas que mantivessem a língua e a cultura de origem sempre vivas (PAIVA, 2003, p. 106).

Como já mencionamos, tais escolas, em sua maioria, eram e são particulares, “sustentadas financeiramente por sociedades escolares formadas pelas famílias residentes nas localidades onde funcionavam”²⁴ (PAIVA, 2003, p. 106-107). Partindo desse pressuposto, Paiva (2003) observa que “[a]s escolas particulares que ministravam o ensino em alemão surgiram como criação autônoma dos imigrantes alemães e seus descendentes e constituíram uma reação aos descasos governamentais com a educação pública” (PAIVA, 2003, p. 108).

Embora Paiva (2003) trate do contexto motivador do estabelecimento das escolas “bilíngues” no século XIX, sua discussão nos auxilia a refletir sobre o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, localizado na região de Entre Rios, Guarapuava/PR.

Desde a chegada dos Suábios na região de Guarapuava, houve uma preocupação do grupo com a educação das crianças. Em princípio, havia pequenas escolas estaduais em cada uma das comunidades. No entanto, em 1968, a CAA fundou a Associação de Educação Agrícola Entre Rios que “assumiu a coordenação e a centralização do sistema educacional e cultural em Entre Rios”. Foi, então, que o

Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, situado à Avenida Michael Moor, nº 2097, em Colônia Vitória, Distrito de Entre Rios, Município de Guarapuava, surgiu para atender às necessidades educacionais dos imigrantes suábios e é mantido pela Associação de Educação Agrícola Entre Rios (O COLÉGIO... 2011).

²⁴ O autor fala das escolas implantadas em colônias da região Rio Grande do Sul e Santa Catarina antes de haver um Estado nacional brasileiro no século XIX (PAIVA, 2003).

Esses poucos apontamentos permitem observar que a instituição nasceu com o intuito de resistir à assimilação cultural, fortalecendo a cultura dos Suábios, que se deu e se dá, dentre outras formas, por meio da eleição do *Hochdeutsch* como língua de ensino no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Considerando de outro modo, essa questão é bastante complexa, pois, de acordo com as informações fornecidas pela equipe pedagógica, a variedade de alemão falada pelos imigrantes e seus descendentes não é objeto de ensino na escola e, quando o aluno a utiliza nesse ambiente é repreendido e levado a usar apenas o *Hochdeutsch*. Não se pode dizer, no entanto, que o uso da variedade de alemão é propriamente proibido, isto é, prioriza-se o *Hochdeutsch*, idioma que as crianças, tanto falantes nativas de *Schwowisch*, quanto falantes nativas de português, ao chegarem à escola desconhecem.

Enfim, o *Schwowisch* não tem espaço na escola já que é preterido em relação ao *Hochdeutsch*, atitude essa orientada pela coordenação pedagógica e pela coordenação da área de alemão. Os alunos são também informados sobre o porquê de se usar preferencialmente o *Hochdeutsch*, as explicações giram em torno das provas DSD – testes de proficiência em língua alemão dos quais trataremos mais a frente -, nas quais o aluno não pode usar o *Schwowisch* sob pena de reprovação caso o faça.

A substituição do *Schwowisch* pelo *Hochdeutsch* realizada pela escola é justificada pelos profissionais que trabalham com a língua alemã na instituição e pela coordenação pedagógica, uma vez que esta é considerada *a única possibilidade, tendo em vista que esta é a língua culta*; em outras palavras, *não tem como trabalhar em sala o Schwowisch, pois é só um dialeto*. De certo modo, essa substituição resolve um problema comum a muitas colônias de imigrantes: manter-se ligada ao passado, honrando os ascendentes e, ao mesmo tempo, seguir “olhando em frente”, estabelecendo novas relações pensando no futuro.

Desse modo, podemos dizer que o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina conseguiu estabelecer um meio-termo entre a possibilidade de assimilação total pela cultura brasileira (representada pela substituição do *Schwowisch* pelo português e desaparecimento total daquele), o que implicaria, de certa forma, abrir mão da identidade suábica, e a permanência em um estado de isolamento total em relação ao entorno (representada pelo monolinguismo em *Schwowisch*): adotando o *Hochdeutsch* como língua de ensino e fazendo com que a comunidade passasse a se identificar com

ele, a escola conciliou passado (substituindo o *Schwowisch* por outra língua reconhecida que ao mesmo tempo tem relação com o *Schwowisch* e mais *status*: o *Hochdeutsch*) e futuro (com a inserção da língua portuguesa na escola e na comunidade).

Isso nos mostra que, primeiramente, a comunidade está dentro da escola via Associação de Educação Agrícola de Entre Rios e que, por meio desta, toma a maior parte das decisões na instituição escolar; em segundo lugar, as escolhas linguísticas ideais da comunidade direcionam o trabalho com línguas na escola: a variedade de alemão falada pelos suábios, ali, em relação ao *alemão oficial*, perde em termos de prestígio, ou seja, enquanto o alemão-padrão é conhecido mundialmente e tem força enquanto língua, a variedade suábica, não. Segundo informações da equipe pedagógica, os educandos estudam o *alemão oficial* durante toda a Educação Básica no Colégio Imperatriz e, ao longo de sua formação, fazem exames de proficiência, que vêm da Alemanha, reconhecidos internacionalmente, os quais certificam a proficiência em língua alemã, as provas DSD: o primeiro Exame chama-se *Zentrale Deutschprüfung* (Nível A2); o segundo exame, *Deutsches Sprachdiplom* (Nível B1); e o terceiro exame, *Deutsches Sprachdiplom* (Nível C1)²⁵.

Esses níveis tomam como base, segundo a parte do Projeto Político-Pedagógico do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina que se refere ao ensino de língua alemã, o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR), elaborado pelo Conselho da Europa a partir do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”. O uso desse material de referência explica-se pelo fato de a Alemanha ser um dos Estados-membros do Conselho da Europa desde 1950.

O Quadro “constitui, juntamente com o Portfolio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa” (ALVES, 2001, p.7). A elaboração do QECR demonstra a preocupação do Conselho da Europa, hoje formado por 41 países, em “melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração” (ALVES, 2001, p.12), isso no âmbito da Europa, território onde muitas línguas diferentes são faladas e o intercâmbio de pessoas falantes dessas diferentes línguas é intenso.

²⁵ Exame Central de língua alemã (A2), Diploma da Língua Alemã (B1) e Diploma da Língua Alemã (C1) (Tradução de LF1).

A principal função do QECR é explicitar objetivos e métodos que podem ser usados para o benefício dos que o utilizam como referência para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e respectiva avaliação. Nesse caso, fornece uma base comum para a “elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa”. Além disso, descreve aquilo que os estudantes de uma língua devem aprender para serem proficientes nessa língua, definindo, “ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (ALVES, 2001, p.19). É com base nesses níveis que é também estabelecida forma de avaliação que verifique o desempenho dos estudantes em cada um dos níveis o habilitando para o estudo mais avançado na língua meta.

O QECR abrange seis níveis para a organização da aprendizagem de línguas, os quais estão descritos na Figura 3.

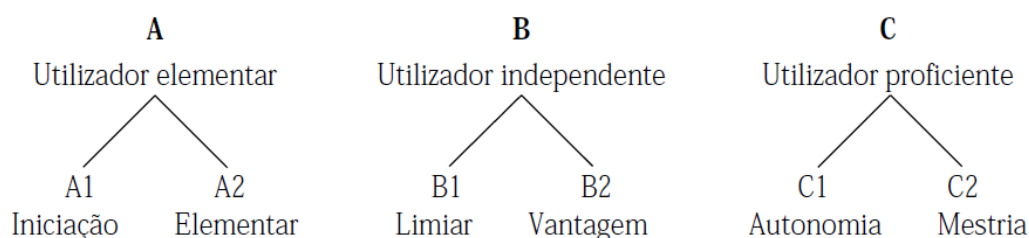


Figura 3: Níveis de aprendizado de línguas estrangeiras (ALVES, 2001, p. 48).

Conforme explicita o próprio QECR, temos as seguintes funções por nível:

- O Nível de Iniciação (Breakthrough) corresponde àquilo a que, na sua proposta, Wilkins chama “proficiência formulaica” (Formulaic Proficiency) e Trim “Proficiência introdutória” (Introductory), na mesma publicação.
- O Nível Elementar (Waystage) reflete a especificação dos conteúdos em vigor no Conselho da Europa.
- O Nível Limiar (Threshold) reflete a especificação dos conteúdos em vigor no Conselho da Europa.
- O Nível Vantagem (Vantage) reflete a 3ª. especificação dos conteúdos do Conselho da Europa, um nível descrito por Wilkins como “Proficiência Operacional Limitada” (Limited Operational Proficiency) e por Trim como “resposta adequada a situações geralmente encontradas” (adequate response to situations normally encountered).
- O Nível de Autonomia (Effective Operational Proficiency) designado por Trim como “proficiência eficaz” (Effective Proficiency) e por Wilkins como

“proficiência operacional adequada” (Adequate Operational Proficiency); representa um nível avançado de competência apropriado à realização de tarefas e de trabalhos mais complexos.

- O Nível de Mestria (Mastery) Trim: “mestria global” (comprehensive mastery); Wilkins “Proficiência Operacional Global” (Comprehensive Operational Proficiency) corresponde ao objetivo mais elevado dos exames da ALTE. Poderíamos ainda incluir aqui o nível mais elevado de competência intercultural, atingido por muitos profissionais de línguas (ALVES, 2001, p. 47-48).

Embora todos esses níveis sejam contemplados no ensino de língua alemã no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, os alunos passam pelos testes de proficiência dos níveis: A2, B1 e C1. Isso quer dizer que estão sendo avaliados, respectivamente, em termos de:

- A2: comunicação em situações rotineiras, trocando informações sobre assuntos conhecidos. Nesse nível, o estudante pode “apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais” e “comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante” (ALVES, 2001, p. 49).

- B1: expressão de forma simples sobre áreas de interesse pessoal; argumentação sobre sonhos, expectativas, planos futuros e pontos de vista. Nesse nível, o aluno é “capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo” (ALVES, 2001, p. 49).

- C1: compreensão de significados implícitos; expressão de forma espontânea e fluente; expressão a respeito de temas complexos, utilização de diversos recursos de estruturação textual. O aluno que chega nesse nível consegue “usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais” (ALVES, 2001, p. 49).

Todas as provas são elaboradas, segundo o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, pelo Ministério das Escolas de Alemão do Exterior, mas a do Nível A2, conforme nos explica LF1/alemão, é aplicada pelos próprios professores do Colégio e, no caso da prova escrita, corrigida por professores de outras instituições do Paraná participantes do mesmo sistema. Já as provas dos Níveis B1 e C1 são também aplicadas e, no caso da modalidade escrita, corrigidas na Alemanha por pessoal do Ministério citado acima. As provas orais nos três níveis são realizadas nas dependências do colégio, sendo que as dos Níveis B1 e C1 são acompanhadas e avaliadas por um professor enviado pelo Ministério das Escolas de Alemão do Exterior.

Os alunos que conseguem aprovação no terceiro exame têm a possibilidade de realizar cursos de graduação na Alemanha, sendo este, segundo a equipe pedagógica, um dos principais objetivos de se enfatizar o trabalho com o *Hochdeutsch*: manter o vínculo afetivo e econômico entre a colônia e a Alemanha. Isso demonstra que o grupo linguístico está no Brasil, e é grato por isso, no entanto funciona como um braço da Alemanha, caracterizando a existência do que Koch (2003) chama de *ideologia alemã supranacional*, sustentada pela manutenção e expansão da língua.

Para que o objetivo seja alcançado com maior eficiência, no Jardim de Infância, as turmas têm dez aulas semanais de língua alemã e, a partir do Ensino Fundamental I, em cada uma das séries, as turmas são divididas durante as aulas de Alemão, reunindo alunos que têm o mesmo nível de conhecimento de língua. Os alunos considerados mais avançados vão para a Turma B e os alunos que *apresentam dificuldades na aprendizagem* da língua ou são iniciantes ficam na Turma A. Essas turmas desde o Ensino Fundamental I até o último ano do Ensino Médio têm entre quatro e cinco aulas semanais de alemão, de modo que são necessários pelo menos cinco professores de língua alemã, número atual de docentes atuantes na instituição, para atender todas as turmas desde o jardim de infância até o terceiro ano do Ensino Médio²⁶.

Pôde-se observar durante a pesquisa de campo que, em geral, nas Turmas B, os professores falam em alemão o tempo todo, salvo uma ou outra explicação em português para esclarecer melhor alguma questão; nas Turmas A, na maioria das vezes, os professores falam em português, introduzindo aos poucos *frases mais complexas* (no entendimento dos professores) em alemão. A divisão dos alunos em *mais avançados e com dificuldades* é feita pelos professores juntamente com a coordenação de alemão, levando em consideração o desempenho dos estudantes nas aulas de língua, sem que haja uma prova de nivelamento, por exemplo. A cada final de ciclo, é possível que os alunos migrem de uma turma para outra, mas, segundo a coordenadora da área de alemão, a passagem de alunos da turma B para a A é incomum, já que os daquela turma *sempre avançam*. Salientamos que nenhum caso de migração de turma foi relatado pelos participantes.

Já o trabalho na disciplina de língua portuguesa é diferente em vários sentidos, a começar pelas aulas que são ministradas para a turma toda – em média, turmas de 20

²⁶ Informações cedidas por CP1 na entrevista do dia 26 de junho de 2012.

alunos –, sem que esta seja dividida em A e B. Os três professores trabalham com material apostilado que se embasa no ensino da língua por meio de gêneros textuais, enfatizando a análise linguística. Cada série tem seis aulas por semana de língua portuguesa, as quais os professores administram, amparados pela equipe de direção e pedagógica, ou seja, não há uma coordenação apenas da área de língua portuguesa. Nesse caso, o trabalho com a língua portuguesa segue o direcionamento proporcionado pelo material usado em sala da forma que parece mais eficiente aos professores da área. Então, algumas das aulas, segundo os professores de português do Colégio, podem ser destinadas para leitura na biblioteca ou outras atividades como apresentação de seminários, enquanto as demais vinculam-se ao material da apostila. A diferença do material utilizado nesta disciplina em relação ao de alemão está no fato de este, primeiramente tratar a língua como estrangeira e, em segundo lugar, por enfatizar as quatro habilidades – ouvir, escrever, ler e falar – de modo equilibrado, conforme afirmam CP2 e LF2.

Além dessas duas línguas que ocupam grande parte da carga horária das turmas, também fazem parte do currículo, com caráter obrigatório, as disciplinas de língua inglesa e língua espanhola²⁷. O ensino da língua inglesa se inicia no Ensino Fundamental I, quando os alunos têm uma aula por semana, tendo continuidade no Ensino Fundamental II com duas aulas semanais e voltando a uma aula durante o primeiro e segundo ano do Ensino Médio. Já o ensino da língua espanhol é ofertado apenas no Ensino Médio, com uma aula no primeiro e no segundo ano. No terceiro ano do Ensino Médio, tanto o ensino inglês quanto o de espanhol dispõem de duas aulas, entretanto os alunos podem optar por uma ou outra língua quando chegam a essa fase. Para atender a demanda, a instituição conta com um professor de espanhol e duas professoras de inglês.

Como se pode observar, a configuração geral da instituição escolar está assim estabelecida para fundamentalmente atender os objetivos dos órgãos gestores ligados à CAA, os quais sofrem influência externa mais especificamente do Governo Alemão por intermédio do QECR, o qual sustenta políticas linguísticas no âmbito da Europa, mas que alcança outros continentes por intermédio dos testes de proficiência. Pensando

²⁷ Como já dissemos no início deste trabalho, a descrição de como se organizam as aulas de inglês e de espanhol será feita em linhas gerais, já que não nos detivemos a observar com maiores detalhes essa questão.

nisso, no próximo item procuramos compreender melhor a relação que se estabelece entre a Colônia Entre Rios, a CAA e o Governo Alemão.

2.5 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA COMUNIDADE SUÁBIA DE ENTRE RIOS

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos utiliza a seguinte definição de grupo linguístico:

5. Esta Declaração considera como grupo linguístico toda a coletividade humana que partilhe uma mesma língua e esteja radicada no espaço territorial de outra comunidade linguística, mas não possua antecedentes históricos equivalentes, como é o caso dos imigrantes, dos refugiados, dos deportados, ou dos membros das diásporas (OLIVEIRA, 2003, p. 25)

A partir dessa denominação, observa-se que tais grupos são organizações em que elementos interagem entre si, formando um conjunto que interatua com a comunidade dentro da qual está inserido. Nesse sentido, pode-se considerar os *suábios do Danúbio* um grupo linguístico, tendo em vista que, além de terem imigrado para o Brasil, possuindo uma história distinta da dos demais povos brasileiros, os imigrantes partilham uma mesma língua, o *Schwowisch* ou dialeto Suábio, conforme é denominado pelos próprios usuários, uma variedade da língua alemã, como já explicado neste trabalho.

Segundo informa a CAA (A AGRÁRIA... 2012), na Alemanha, a língua oficial, alemão padrão, coexiste com inúmeras variedades dessa língua que se diferenciam entre si quanto à pronúncia, à entonação, à conjugação de verbos e também quanto à ordem das palavras nas orações. Da época das imigrações dos povos germânicos, podemos citar algumas variedades que acompanharam seus falantes às regiões que vieram a ocupar em outros continentes: o *Hunsrückisch* (origem francônio-renano) é um exemplo de variedade típica da região alemã de mesmo nome, a qual foi trazida para o Brasil pelos imigrantes que se estabeleceram em regiões do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Outros exemplos são o *Pommerisch* (pomerano) e o *Westfallisch* (vestfaliano), falados respectivamente na Pomerânia e Westfalia ambas regiões do território que hoje conhecemos como a Alemanha (LUERSEN, 2010). Essas

variedades – hoje utilizadas apenas nas regiões de imigração no Brasil – tanto na oralidade quanto na escrita, admitem pronúncias e grafias diferentes para uma mesma palavra.

A língua alemã padronizada a qual é considerada língua oficial da Alemanha é também denominada de *Hochdeutsch* (alto alemão, alemão clássico ou ainda alemão padrão, segundo os participantes da pesquisa, como já expusemos). Embora possam ser notadas sensíveis diferenças entre o *Hochdeutsch* e suas variedades, conforme explicam os professores de alemão do Colégio Imperatriz, os falantes das diferentes variedades se entendem razoavelmente bem entre si e com os usuários da língua oficial, já que as palavras têm a mesma raiz (A AGRÁRIA... 2012). Observa-se, ainda, pela fala dos professores de alemão do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, que o *Hochdeutsch* é *a mais importante das variedades*, de modo que a preocupação maior da escola e, mais especificamente, da área de alemão é levar os alunos *a uma verdadeira proficiência* nesta variedade de língua a fim de proporcionar-lhes acesso a melhores condições de trabalho e/ou graduação na Alemanha. Pela forma como os professores se expressam, fica evidente que eles acreditam que o ensino de *Hochdeutsch* tem um papel fundamental para que os alunos obtenham sucesso profissional.

No que se refere ao *Schwowisch*, é uma variedade da língua alemã utilizada no dia-a-dia pelos *suábios do Danúbio* na Colônia, que já sofreu muitas alterações em sua forma de realização devido ao contato com a língua portuguesa. Segundo a participante LF2/alemão, professora de alemão do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, a variedade local de língua alemã tem se distanciado cada vez mais do *alemão clássico*, principalmente na pronúncia. Essa discrepância mencionada pela docente se torna evidente nas aulas de *Hochdeutsch*, quando os alunos falantes nativos de *Schwowisch* misturam a pronúncia deste com a do *Hochdeutsch*.

O Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, como dito anteriormente, nasceu como instrumento de resistência à assimilação cultural e também como forma de administrar as consequências do contato entre povos de línguas diferentes. É pertinente ressaltar que, ao mesmo tempo em que o Colégio assume essa função, não se compromete com o ensino da variedade local de alemão. No entanto, é importante ressaltar que a escolha da comunidade e da escola é permeada pelo entendimento de que os falantes de *Schwowisch* e *Hochdeutsch* conseguem se entender entre si e que o mesmo certamente não ocorre entre falantes de *Schwowisch* e português por serem línguas tipologicamente distantes.

O Colégio Imperatriz em razão de seu compromisso assumido com a comunidade em ensinar a língua alemã padrão, de modo que os alunos tenham desempenho satisfatório nos exames citados anteriormente, empenha-se, desde a educação infantil, que atende crianças de dois anos em diante, para cumprir esse propósito. Desse modo, as crianças têm contato com a língua alemã padrão já no primeiro dia de aula na escola, tendo em vista que alguns são falantes nativos de *Schwowisch* e/ou de português²⁸..

O trabalho com o *Hochdeutsch*, nessa fase da educação na escola, é desenvolvido de forma lúdica, conforme afirmam LF1/alemão e LF2/alemão, uma vez que os professores promovem *brincadeiras e jogos, utilizando-se de músicas, imagens e brinquedos para construir*. Segundo os professores participantes da pesquisa, *constrói-se um ambiente favorável à aprendizagem e introdução de forma gradativa de vocabulário e estruturas básicas da língua alemã*. Os objetivos que motivam esse trabalho giram em torno da sensibilização em relação à língua alemã. Segundo uma das professoras participantes atuante nessa etapa, objetiva-se introduzir a língua alemã de maneira que as crianças apreendam um vocabulário satisfatório, que lhes dê suporte para os níveis mais avançados de aprendizado da língua, além de propiciar-lhes o desenvolvimento de conhecimentos do nível básico da língua estrangeira, conforme se observa na fala abaixo transcrita.

a minha parte no *Kindergarten* [jardim de infância] é introduzir a língua alemã bem como motivar os alunos a gostarem da língua. Então, o que eu faço? Eu trabalho muito com brincadeiras, jogos que são formas de se trabalhar com criança pequena. Você não vai dar uma aula normal em sala de aula. Não estou falando sobre palavras que eles devem trabalhar ou então textos que eu devo ler para eles, mas você vai brincar com as palavras. Assim eu acho que é uma aula diferenciada para a educação infantil. Os alunos aprendem e nem percebem que estão aprendendo. O aprendizado é sempre por meio de jogos, brincadeiras e imagens, pois, dessa forma como eu trabalho – lembrando que este é o objetivo ali [*kindergarten*] – leva ao conhecimento do *Wortschatz* que seria o vocabulário, ou seja, eles aprendem bastante vocabulário para que possam, mais tarde, usá-lo. Essa seria a importância dessa fase: que os alunos saiam da educação infantil gostando de alemão e sintam prazer em estudar a língua, além de terem bastante vocabulário. Depois, quando eles começarem a escrever no primeiro ano e segundo ano do fundamental, já têm um bom conhecimento nessa área de vocabulário e sabem falar as coisas básicas do alemão. Esse seria o primeiro nível em que o aluno é capaz de se apresentar, perguntar como o outro está,

²⁸ É importante lembrar, aqui, que a cada ano o número de falantes monolíngues em língua portuguesa cresce, segundo informações da equipe pedagógica

essas coisas assim (LF1/alemão. Entrevista concedida em 14 de outubro de 2011).

Esse trabalho ainda é fundamental para *incentivar os alunos a gostarem do alemão*²⁹ e irem para os outros níveis de educação com interesse em aprender mais, sabendo que o *Schwowisch* deve restringir-se apenas aos contatos informais, sendo utilizado apenas em casa e entre amigos fora da instituição escolar e que deve ser mantido como língua de cultura, conforme orientam diariamente os professores participantes da pesquisa a seus alunos em sala de aula. A condução desse trabalho, segundo entrevista concedida à pesquisadora por uma das professoras de alemão, é apoiada e exigida pela CAA, tendo em vista que os alunos do colégio são funcionários em potencial da empresa e, por isso, devem saber interagir em alemão padrão devido aos contatos da empresa com a Alemanha.

Essas considerações levam a entender que a realidade vivenciada na Colônia Entre Rios é bastante complexa, tendo em vista que convivem ali o *Schwowisch*, o *Hochdeutsch* e a língua portuguesa (e suas variedades). Essa convivência não se mostra pacífica no sentido de que a variedade suábica de alemão, apesar de ser a língua da população suábica, é, na escola, preterida em prol do alemão clássico e evitada no contato entre professores e alunos. A preferência pelo idioma oficial explica-se e mantém-se pelo fato de que mantém vivo o contato entre a Colônia e a Alemanha, sendo, por meio dele, *que os diálogos são mantidos, este é o idioma das negociações*, já que é a variedade oficial da língua alemã e consequentemente de maior *status*. Observa-se que há interesse por parte da Agrária em manter os laços entre a Colônia e a Alemanha sempre muito estreitos.

Nesse contexto, a disciplina de língua portuguesa, apesar da carga horária considerável, parece receber menos atenção (em comparação com a da língua alemã) no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina no que se refere ao ensino e ao espaço ocupado pelos docentes. Embora sejam comuns entre os colonos e, sobretudo, entre a equipe pedagógica do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, comentários sobre a importância de comunicar-se de *maneira eficiente* em língua portuguesa, não se enfatiza a realização de um trabalho sistemático ou diferenciado com essa língua. Segundo CP1, a língua

²⁹ Segundo algumas professoras de alemão em entrevistas concedidas à pesquisadora (LF1 e LF2), isso nem sempre acontece, tendo em vista que, para alguns alunos, a língua alemã é *muito difícil*. Em contrapartida, para as docentes, nos últimos anos, a maioria dos discentes tem demonstrado gosto por essa língua, sobretudo a partir do momento em que ela passou a ser ensinada como língua estrangeira.

portuguesa, por ser oficial do país e materna da grande maioria dos brasileiros, *obrigatoriamente está em qualquer escola, não é um diferencial*, isso quer dizer que não se pode optar por estudar ou não português nas instituições escolares brasileiras, todos têm que estudá-la, querendo ou não. É uma língua que beneficia os colonos por ser a forma de contato com os “brasileiros” e uma forma de, na sociedade brasileira, angariar maior *status*, no entanto *não precisa receber grande ênfase*, pois seu lugar já está garantido neste Colégio e em qualquer outro no território brasileiro. Está garantido também, e principalmente, porque a comunidade escolar faz uso da língua portuguesa para a grande maioria de atividades na colônia, dentro e fora das instituições, poucos são os que não têm domínio dessa língua no local.

As políticas linguísticas assim pensadas e, por meio do planejamento linguístico, postas em prática demonstram que estão muito ligadas ao que a população local considera importante, ou seja, partem daquilo a que os suábios atribuem valor, valor construído a partir das relações que estes mantêm entre si, com as comunidades externas de entorno e com a Alemanha. Nesse caso, atrelamos as políticas linguísticas às crenças, demonstrando que as atitudes linguísticas são influenciadas e, ao mesmo tempo, reforçadoras daquelas. Essa relação é que discutimos na última seção deste Capítulo.

2.6 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E CRENÇAS E ATITUDES EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES

Do modo como entendemos as políticas linguísticas estabelecidas e mantidas na Colônia Entre Rios, observamos que as escolhas linguísticas estão atreladas em grande parte à forma como as línguas em contato são vistas e interpretadas pelos seus falantes e, sobretudo, por aqueles que detêm o poder de colocar tais escolhas em prática, no caso o Governo Alemão, a CAA e o Colégio Imperatriz. Se pensarmos dessa maneira, de certa forma afirmamos que essas políticas linguísticas são instituídas e mantidas com base nas crenças a respeito de que línguas são mais ou menos importantes, mais ou menos úteis, quais línguas refletem ou não a identidade do grupo, quais conferem maior ou menor *status* ao falante e assim por diante (FINGER, 2008). Isso quer dizer que, invariavelmente, as crenças dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas determinam o espaço que cada uma destas ocupa no grupo e, por extensão, o lugar social que os falantes de tais línguas ocupam dentro da

comunidade assim como, à medida que esse espaço já está determinado e o *status* dos falantes das línguas se encontra definido, estes também passam a influenciar e ratificar as crenças da comunidade a respeito das línguas.

Antes de qualquer coisa, é preciso então observar de qual ponto de vista entendemos o que neste trabalho denominamos crenças. Segundo Barcelos (2006), o termo faz referência a um conceito que não se presta muito a investigações tradicionais por ser um fenômeno bastante complexo e controverso. No entanto, para um maior esclarecimento, usamos a definição nos apresentada por Barcelos (2006) tendo em vista que mesmo em Linguística Aplicada não há um consenso ou uma opinião única a respeito do conceito. A autora entende crenças “como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (BARCELOS, 2006, p. 18).

Trata-se de uma construção social, dinâmica, mediada e situada contextualmente. Dinâmica, porque as crenças podem mudar ao longo do tempo e da interação entre pessoas. Situada contextualmente, porque as crenças não são estruturas mentais acabadas, mas em constante mutação “à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas”. E mediada, pois as crenças “podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoas interagindo conosco”. No ensino de línguas, elas “podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o [processo de] ensino/aprendizagem” (BARCELOS, 2006, p. 19-20).

No que se refere mais especialmente ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, as crenças trazem implicações importantes para entender as relações entre professor e alunos e a cultura da sala de aula com o contexto (BARCELOS, 2004). São elas “fatores que vêm determinar as estratégias escolhidas para se lidar com o insumo apresentado e com as atividades propostas”. Além disso, “levam o indivíduo a escolher as ferramentas cognitivas para a definição e posterior solução de um problema” (MADEIRA, 2005, p. 352).

Observar o estabelecimento de políticas linguísticas e, como reflexo disso, o ensino de língua pelo viés das crenças envolve considerar além dos componentes social e linguístico, o componente afetivo (MADEIRA, 2005). Segundo o autor,

questões afetivas [...] podem incluir bloqueios e identificação com cultura-alvo; hábitos arraigados podem envolver afetividades com professores ou cultura regional; e fatores socioculturais podem estar relacionados com questões familiares e de identidade (MADEIRA, 2005, p. 354).

Nesse sentido, é imprescindível detectar as crenças dos indivíduos participantes da pesquisa, pois são as crenças que dão possibilidade para entender com quais línguas se identificam os indivíduos na colônia e por que, por exemplo, o ensino de alemão gera *usuários eficientes do idioma*, segundo a coordenação da área de alemão da escola, enquanto o inglês e o espanhol, não. Além do mais, como afirma Finger (2008), as crenças, em ambientes multilíngues, podem determinar quais línguas são minoritárias, quais têm melhor *status*. Para a autora,

[v]isto que a forma como são interpretadas e praticadas as crenças envolvidas no ensino influencia e interfere no processo que se realiza, o julgamento que é feito pelo professor no ensino de uma língua minoritária assume um papel decisivo no processo de socialização e compreensão da língua (FINGER, 2008).

Nesse sentido, é bastante significativo avaliar reflexivamente, como orienta a mesma autora, as atitudes linguísticas de professores e alunos a partir de suas crenças, pois o professor pode desencadear um processo de motivação para estudo de outra língua ou preconceito linguístico. As atitudes linguísticas dos docentes de línguas, portanto, estão relacionadas à construção da “identidade, atitudes e valores sobre o mundo” (FINGER, 2008).

A respeito disso, Aguilera (2008) afirma que:

A atitude linguística assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro. A identidade pode ser definida sob duas formas: (i) objetiva, ou seja, caracterizando-a pelas instituições (educacionais, artísticas, políticas, culturais, sociais, religiosas) que a compõem e pelas pautas culturais (usos, costumes, tradições) que lhe dão personalidade; ou (ii) subjetiva, antepondo o sentimento de comunidade partilhado por todos os seus membros e a ideia de diferenciação com respeito aos demais (AGUILERA, 2008, p. 105).

Embora, na maioria das vezes, ao caracterizar o próprio grupo em relação ao qual não pertence, segundo Aguilera (2008), “a tendência é o usuário fazê-lo de forma subjetiva, procurando preservar o sentimento de comunidade partilhado e classificando o outro como diferente”. No entanto, no caso da Colônia Entre Rios, observa-se que a instituição da identidade de grupo é definida também objetivamente por meio da escola, pensada justamente para reforçar a cultura suábica e a língua alemã em sua variedade oficial. Esses objetivos estão marcados não somente no Projeto Político-Pedagógico e planejamentos, mas também na fala dos participantes do processo de ensino-aprendizagem de línguas, sobretudo, entendendo que a língua ou “a variedade de língua é um traço definidor da identidade do grupo (etnia/povo)” (AGUILERA, 2008, p. 105).

Neste Capítulo, discutimos a fundamentação teórica que permeia a discussão dos dados coletados e do ambiente campo de pesquisa, enfatizando as políticas adotadas pela Colônia Entre Rios que são efetivadas, disseminadas, entre outras instituições que não priorizamos aqui, pelo Colégio Imperatriz Dona Leopoldina o qual caracterizamos como um importante instrumento de planejamento linguístico da comunidade. Demonstramos que o processo de implantação de tais políticas é influenciado por políticas linguísticas internacionais e são influenciadas pelas crenças dos envolvidos no processo. Para entender melhor como isso ocorre por meio dos dados coletados, no Capítulo 3, descrevemos os procedimentos metodológicos que guiaram esta pesquisa.

CAPÍTULO 3

CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

Uma vontade acha uma maneira (MARDEN, 1926)

No capítulo anterior, buscamos expor todo o referencial teórico do qual nos embasamos para refletir sobre os dados coletados em campo de pesquisa. Conhecer o material teórico é tão importante quanto saber como a pesquisa foi empreendida, por isso, neste capítulo, descrevemos cada fase do trabalho, visando a um detalhamento necessário para a compreensão dos resultados e respectiva discussão.

Demonstramos primeiramente por que esta pesquisa se localiza dentro do campo da Linguística Aplicada (doravante LA), sendo caracteristicamente qualitativa e de cunho interpretativista. Em seguida, expomos os instrumentos de coleta e de intervenção os quais são orientados pela etnografia. Como a base de análise escolhida por este trabalho não se vincula à etnografia, esta apenas fornece o instrumental necessário para o andamento da pesquisa em campo. Por entendermos que esse referencial não nos auxilia de modo satisfatório na análise dos dados coletados, trazemos, logo em seguida, apontamentos sobre como analisar os dados a partir dos estudos sobre crenças e atitudes.

Partindo do pressuposto de que trabalhos como este, vinculados à LA, conforme orienta Moita Lopes (2006), “têm como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”, procurou-se analisar e atribuir significado aos lugares de conflito – nesse caso específico a Colônia Entre Rios – onde podem estar refletidos “preconceitos, valores e processos políticos e interesses daqueles que se comprometem com a construção do significado e do conhecimento” (MOITA LOPES, 2006. p. 102-103).

Nesse sentido, esta pesquisa buscou uma interpretação possível das situações observadas sem ter a intenção de exaurir todos os aspectos relacionados ao uso que os falantes fazem das línguas presentes na colônia Entre Rios. Trata-se de uma interpretação situada historicamente, que intenciona contribuir academicamente para

compreender o lugar das línguas no espaço escolar, as quais acabam por também determinar o lugar de seus falantes, e a função do professor no estabelecimento e estabelecimento/manutenção das políticas linguísticas vigentes na instituição e na comunidade. Iniciamos a descrição dos procedimentos metodológicos, situando, no próximo item, esta pesquisa dentro da área da linguística aplicada.

3.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Pelo fato de tratar do ambiente escolar, de como as políticas linguísticas permeiam a fala e a atuação dos professores de línguas do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina e de como a fala e a atuação são formas de ratificar as políticas linguísticas, esta pesquisa filiou-se aos pressupostos da LA, a qual, como afirma Fabrício (2006),

constitui como prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento; que tem clara postura epistemológica, entendendo que a produção do conhecimento não é neutra, pois se encontra entretecida a um domínio de práticas sócio-historicamente situadas, podendo apenas ser aplicada ao contexto da situação sob investigação; que adota um modelo de teoria crítica entendida [...] como exame de suas pressuposições e condições da possibilidade e ciente de sua própria relatividade, alcance e limites; que está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com desdobramentos éticos do conhecimento produzido (FABRÍCIO, 2006, p. 60-61).

Situando-se no campo da pesquisa aplicada, este estudo se preocupou em realizar na escola uma discussão sobre a linguagem em uso, a partir do modo como ela é posta em prática fora do contexto escolar. Segundo Moita Lopes (1996), “[a] LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem ou fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 20). Esta é uma forma de problematizar as dificuldades em relação ao uso da linguagem, criando inteligibilidades, “de modo que alternativas para tais contextos [...] possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, 21). Além disso, a perspectiva da LA volta-se para a linguagem no processo de interação linguística escrita

e oral, pois nesse ambiente é que podem ser evidenciados os confrontos linguísticos e, neste caso, as crenças no que se refere ao ensino de línguas e à gestão da situação linguística instaurada na colônia e legitimada pela escola, tanto do ponto de vista do professor quanto da equipe administrativa, da mantenedora da instituição em questão e dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda segundo o ponto de vista de Moita Lopes (2006),

o corpo de conhecimento teórico utilizado pelo linguista aplicado vai depender das condições de relevância determinadas pelos problemas a serem estudados; portanto, isto implica o fato de que seja possível que os subsídios teóricos para a explicitação de uma determinada questão possam vir de disciplinas outras que a linguística, mesmo quando esta é entendida em um sentido macro” (MOITA LOPES, 2006, p. 21).

Nesse sentido, a LA é uma ciência social, que exige que busquemos estudos sociológicos, antropológicos e outros que deem conta da análise do fenômeno observado. Desse modo, ela nos leva a recorrermos a conhecimentos caracteristicamente comuns ao estudo da linguagem como fenômeno social.

Da mesma forma que outras áreas de investigação, a LA por vezes opera com métodos e procedimentos de natureza positivista, controlando, segundo Moita Lopes (2006), variáveis para garantir a validade interna e externa da pesquisa, “de modo a poder demonstrar relações de causa e efeito através da aplicação de testes de significância estatística”. Para o mesmo autor, esse tipo de trabalho centra-se no produto final, ou seja, na análise da produção escrita ou oral do sujeito, não dando conta da linguagem em processo e das consequências do uso pelos participantes. Não há possibilidade, portanto, de manter uma visão positivista se a preocupação está voltada para como “as pessoas vivem e agem, as implicações das mudanças socioculturais, políticas e históricas que tais pessoas experienciam (MOITA LOPES, 2008a, p. 21), assim como em perceber o sujeito como heterogêneo e em constante transformação [...]”. Nesse sentido, é fundamental que os linguistas aplicados lancem mão de leituras de outras áreas do saber, de diversos campos das ciências sociais e humanidades, pois, muitas vezes, estas “apresentam melhores teorizações sobre o sujeito e sua construção identitária pelo discurso do que pesquisas em Linguística ou pesquisas em LA de cunho modernista que são contrárias ao reconhecimento da alteridade, das diferenças” (AMORIM, 2010, p. 84).

Sob essa perspectiva, observa-se que Moita Lopes (2003, 2006) tem entendido

a LA por um viés ideológico, tanto é que, situando suas filiações teóricas, diz que se situa “no contexto de uma LA ideológica, compreendendo, como Pennycook (2001, p. 43), que ‘todo conhecimento é político’ e que, desse modo, é essencial ‘a consciência dos limites do conhecimento’ (SPIVAK, 1993 apud PENNYCOOK, 2001, p. 43)”. Segundo o mesmo autor, “[p]olitizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modo de teorizar e fazer LA” (MOITA LOPES, 2006, p. 22-23). Assumindo esta perspectiva é que este trabalho se configura e busca ferramentas de análise que deem conta da realidade observada, admitindo que há intervenção desde o momento em que a pesquisadora se fez presente na instituição pela primeira vez, tendo em vista que o cenário já sofreu modificações desde o momento em que iniciamos nosso trabalho.

Nas palavras de Moita Lopes (2006),

uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisas que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação [...]. É preciso que aqueles que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados de nossas pesquisas, como também a identificar nossas questões de pesquisa como sendo válidas de seus pontos de vista: uma dimensão essencial em áreas aplicadas (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Partindo desse pressuposto é que esta pesquisa preocupou-se em atuar junto à instituição em que realizamos nosso trabalho, observando quais eram as suas necessidades e também as da comunidade de imigrantes e descendentes em geral. A partir dessas observações é que se procurou atuar no mesmo sentido das expectativas do grupo, buscando auxiliá-los a colocarem em prática os desejos dos colonos em relação às línguas da região.

Enfim, essa abordagem em LA está relacionada ao que Moita Lopes (2003, 2006) chama de pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, na qual se reconhecem duas tendências principais: pesquisa etnográfica e pesquisa introspectiva. A primeira dessas tendências é a que orienta esta pesquisa na investigação do *corpus* escolhido e será descrita a seguir.

3.2 A PESQUISA QUALITATIVA E A LINGUÍSTICA APLICADA

A pesquisa em LA, a partir da concepção apresentada, assume um caráter qualitativo, pois, como afirma Bazarim (2008), está aberta à complexidade do real. Dessa maneira, esta pesquisa organizou-se também segundo o paradigma qualitativo, pois teve como principal preocupação “explicar os meandros das relações sociais, considerando que a ação humana depende estreitamente dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais”, entendendo a subjetividade como parte integrante da singularidade do fenômeno social (SUASSUNA, 2011).

Suassuna (2011) explica que pesquisa qualitativa é um

[t]ermo que envolve diferentes abordagens de investigação que compartilham as seguintes características comuns: a) são naturalistas, ou seja, realizadas dentro de contextos naturais; b) são descritivas, ou melhor, os dados coletados tomam a forma de palavras ou figuras e não de números; c) são processuais, não se preocupando com resultados ou produtos; d) são indutivas, ou seja, os dados são analisados indutivamente, sem buscar evidências que comprovem ou não hipóteses previamente estabelecidas; e) buscam significados, ou melhor, são voltadas para as maneiras como os participantes envolvidos constroem significados de suas ações e vidas. (SUASSUNA, 2011, p. 220)

Os envolvidos com pesquisa qualitativa, segundo a mesma autora, observam como atuam os participantes da pesquisa, como interpretam as experiências relacionadas à temática do pesquisador e, o que é fundamental para a nossa pesquisa, “como eles próprios estruturam o mundo social no qual vivem” (SUASSUNA, 2011, p. 220). Dessa forma, “[a] preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”, ou seja, “o interesse do pesquisador é verificar como o problema manifesta-se no cotidiano” (DENCKER e VIÁ, 2001, p. 186) e não buscar evidências que comprovem ou excluam hipóteses.

Por se estruturar de acordo com esses pressupostos, nota-se que dentro da pesquisa qualitativa o ambiente cotidiano é fonte direta de dados, pressupondo que o pesquisador seja seu principal instrumento, pois “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”, gerando um intenso trabalho de campo (DENCKER e VIÁ, 2001).

Segundo os mesmos autores, “[o]s dados coletados nas pesquisas qualitativas

são predominantemente descritivos”, tendo em vista que contam como material de investigação “relatos de pessoas, em situações e acontecimentos incluindo transcrições de entrevistas e de depoimentos, além de fotografias, desenhos e vários outros tipos de documento”. Nesse sentido, quanto maior o número de instrumentos de coleta de dados, mais possibilidades existem de se entender o fenômeno como um todo. Além disso, informações que um instrumento não detecta, outro pode obter. Assim “[c]abe ao pesquisador prestar atenção no maior número possível de elementos que estão presentes na situação estudada” (DENCKER, VIÁ, 2001, p. 186).

Os dados, nesse caso, por serem, em grande parte, descritivos também recebem aqui uma análise diferenciada, o que confere à pesquisa um cunho interpretativista. Entende-se por pesquisa interpretativista aquela que investiga o discurso como elemento constitutivo da vida social por meio do qual são veiculados e transmitidos valores, políticas e, via de regra, preconceitos formulados e mantidos em determinada comunidade.

Além disso, segundo Leffa (2006), nesse paradigma, “[h]á uma preocupação em contextualizar o que é pesquisado, estabelecendo todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa” (LEFFA, 2006, p. 3). Dessa forma, distancia-se das pesquisas de orientação positivista que, em geral, isolam o objeto de pesquisa de seu contexto, em busca de uma pureza utópica. Sendo desenvolvida dentro de contextos diversos, pesquisas com esse cunho estão, segundo Bazarim (2008), abertas à “complexidade do real e à interdisciplinaridade” (BAZARIM, 2008).

Observa-se que a caracterização de uma pesquisa nesse campo se dá, conforme orienta Fontes (2002), “em função de aspectos relacionados ao tipo de dado que deve ser trabalhado pelos pesquisadores voltados para a investigação de manifestações linguístico-discursivas em contextos específicos” (FONTES, 2002, p. 85). Além disso, esta pesquisa também se alinha aos parâmetros desta abordagem “porque seus objetivos e procedimentos foram todos orientados para a análise da ação dos sujeitos participantes e os resultados desta ação, seja com relação às transformações que ela orientou, seja com relação às variações do desempenho linguístico-discursivo dos sujeitos focais” (FONTES, 2002, p. 85-87). O que entra em foco é a ação dos participantes bem como o comportamento e a relação entre esta e o discursivo de cada participante.

É importante, no entanto, fazer uma ressalva: apesar de adotarmos o paradigma qualitativo de pesquisa, não desprezamos a contribuição da abordagem quantitativa,

conforme orientam Lüdke e André (1986). Isso se deve a algumas informações importantes para a nossa pesquisa como buscar o número de falantes de cada língua presente na Colônia, que são facilmente obtidas por meio da aplicação de questionários fechados, instrumento caracteristicamente quantitativo, mas que facilita o acesso a informações precisas.

Tendo em vista que consideramos como os próprios participantes estruturam o mundo social em que vivem, assumindo que o discurso constitui a vida social veiculando valores, políticas e preconceitos, estamos trabalhando com um fenômeno social, portanto. Nesse caso, nossa pesquisa assume um viés etnográfico o qual será descrito na próxima seção.

3.2.1 A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico

A partir das caracterizações anteriores, observa-se que muitas técnicas de pesquisa levam a considerar a pesquisa aqui empreendida enquanto etnográfica, tendo em vista que utiliza instrumental variado para investigação de um fenômeno social por meio da compreensão do papel do participante investigado, partindo de ações contextualizadas, historicamente situadas.

Moita Lopes (1996) a define como uma pesquisa que se caracteriza “por colocar o foco na percepção que os participantes têm da interação linguística e do contexto social em que estão envolvidos” (MOITA LOPES, 1996, p. 22-23). Conforme salienta Bazarim (2008), numa pesquisa etnográfica

a) os dados são gerados em situação natural; b) a maior preocupação, durante a análise, reside no processo e nos significados atribuídos pelos participantes; c) é assumida a interferência do pesquisador na construção do objeto de pesquisa; d) é seguido um processo indutivo de análise (2008).

A etnografia, segundo André (2009), é um esquema de pesquisa desenvolvido por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Para eles, o termo tem dois sentidos: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (ANDRÉ, 2009, p. 27).

Tendo em vista que esse tipo de pesquisa visa à investigação sobre a cultura entre outros aspectos da vivência de um grupo social, a preocupação dos estudiosos é com o processo de construção social dessa cultura e não com o produto obtido. Conforme afirma Moita Lopes (1996),

para fazer este tipo pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc. para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (MOITA LOPES, 1996, p. 88).

Nesse sentido, interessam-nos as interações em sala de aula, como, no caso desta pesquisa, as que sustentam as políticas linguísticas vigentes na comunidade de Entre Rios e a relação destas com as crenças dos participantes, além de quais os respectivos reflexos dessas políticas na vivência entre alunos e entre alunos e professores. Dessa forma, é possível “desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano escolar do seu fazer pedagógico” (ANDRÉ, 2009, p. 41).

Nota-se, portanto, concordando com Dencker e Viá (2001), que existem dois pressupostos importantes na perspectiva etnográfica: a) “o comportamento humano é influenciado pelo contexto em que se situa” e b) “[é] impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (DENCKER, VIÁ, 2001, p. 187). Partindo desses pressupostos, trazemos, para considerações a respeito dos comportamentos humanos observados, a metodologia de análise amparada nos estudos sobre crenças e atitudes linguísticas conforme explicamos na próxima seção.

3.2.2 A pesquisa qualitativa e os estudos sobre crenças

No que se refere ao estudo das crenças que permeiam as falas e práticas tanto

dos professores quanto da equipe pedagógica do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, tomou-se como base as definições, metodologias e relações entre crenças, ações e políticas, investigadas por Barcelos (2004) e sintetizadas por Abrahão (BARCELOS, 2006).

Os estudos sobre crenças dividem-se, conforme Abrahão (2006), em três abordagens: normativa (crenças preexistem ao ato de ensinar e aprender e influenciam este), metacognitiva (o foco volta-se para a identificação das crenças como algo estável) e contextual (as crenças são inferidas a partir do contexto de atuação do participante investigado, sendo parte da cultura).

Adotaremos a terceira perspectiva de trabalho, pois nessa concepção “as crenças são inferidas de ações contextualizadas, ou seja, as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado” (ABRAHÃO, 2006, p. 220). Nesse sentido, as crenças relacionadas ao ensino de línguas são vistas como parte da cultura de aprender e como representações de uma comunidade. Por isso é sobretudo importante observá-las dentro do contexto tratado, considerando que as atitudes dos professores e da comunidade escolar de um modo geral se embasam em crenças.

Esse parâmetro enquadra-se, segundo orienta Abrahão (2006), em um paradigma qualitativo que pressupõe a investigação geradora de dados em seu ambiente natural, caracteristicamente descritivos e parte de um processo maior que reflete o modo como os participantes interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

Depois do trabalho de investigação descrito acima, tendo em mãos um diagnóstico mínimo sobre como as políticas linguísticas vigentes na comunidade são legitimadas pela escola e quais são as dificuldades relacionadas a esse processo e quais são as implicaturas no ensino de línguas e na aprendizagem dos alunos, propusemos uma intervenção mais efetiva, por meio da pesquisa-ação, como forma de garantir a contribuição desta pesquisa para a comunidade. Na próxima seção, descrevemos esse trabalho.

3.2.3 Pesquisa de Intervenção ou Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação, segundo André (2009), “visa sempre implementar alguma ação que resulte em uma melhoria para o grupo de participantes”, ou seja, a “partir de

um problema definido pelo grupo, usar instrumentos e técnicas de pesquisa para conhecer esse problema e delinear um plano de ação que traga algum benefício para o grupo” (ANDRÉ, 2009, p. 33). É o que implementamos junto ao Colégio Imperatriz, pois partimos de um processo de acompanhamento e de controle das ações, reconhecendo os anseios e necessidades da comunidade escolar quanto ao escopo desta pesquisa, para então implementar uma ação planejada. Assim, com objetivo claro, trabalhando a autonomia do grupo e propondo atividades que fosse ao encontro das ações já realizadas pela instituição escolar para alcançar tais necessidades e desejos.

Não pretendíamos, no entanto, como salientado anteriormente, alterar o ambiente e as práticas da instituição, e, sim, fornecer um momento de reflexão aos professores, sobretudo, no que concerne à interferência das políticas linguísticas no ensino em ambientes como o da colônia de Entre Rios e às respectivas implicações na prática do dia-a-dia escolar. Procuramos, ainda, demonstrar como as crenças a respeito do ensino de línguas podem interferir diretamente no aprendizado dos alunos e na constituição destes como sujeitos políticos que interagem numa situação complexa tanto linguística quanto politicamente.

Cumprindo esse intuito e partindo do pressuposto de que, conforme orienta Barbier (2002), na pesquisa-ação, “não se trabalha sobre os outros, mas sempre *com* os outros” (BARBIER, 2002, p. 14, grifo nosso), questionou-se a direção da instituição e também os docentes participantes da pesquisa sobre a forma como poderíamos atuar nesse cenário. Partindo das sugestões feitas por essa equipe, propusemos dois momentos para a intervenção: o primeiro durante as discussões do grupo de estudos e do projeto de extensão **O papel dos estudos sobre Crenças na formação de professores** e o segundo, uma discussão com o *grupo de foco*, os professores de línguas (português, alemão, inglês e espanhol) do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, que acontecerá no início de fevereiro de 2013³⁰.

Segundo Flick (2009), as discussões em grupo se transformam numa

³⁰ A nossa atuação na escola, desde o primeiro contato para se verificar a possibilidade de empreender a pesquisa no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, buscou respeitar o calendário escolar da instituição e também as necessidades do dia-a-dia que poderiam surgir no decorrer do ano letivo. Assim, o grupo de discussão foi inicialmente marcado para o dia 29 de outubro de 2012, no entanto adiamos o encontro em função de um compromisso marcado pela CAA junto à equipe do Colégio, atividade não prevista em calendário. Tendo em vista que o calendário já estava comprometido com outras atividades rotineiras não houve tempo hábil para realizar a discussão com o grupo de foco ainda em 2012, desse modo não trataremos nesta dissertação os resultados desse encontro. Comprometemo-nos, no entanto, a divulgá-los posteriormente em meios de publicação da área e possivelmente em congressos ou outros encontros de pesquisadores.

“ferramenta que reconstrói opiniões individuais de forma mais adequada”, pois gera a possibilidade de elas serem geradas, expressadas e alteradas em confronto com as do restante do grupo. Outra importância da discussão de grupo é a disponibilidade de se acertar o sentido pretendido pelo participante, corrigindo alguma interpretação equivocada (FLICK, 2009, p. 126).

O primeiro momento da intervenção deu-se, então, nos encontros realizados junto ao grupo de estudos e ao projeto de extensão intitulados **O papel dos estudos sobre Crenças na formação de professores** coordenado pela professora Letícia Fraga, docente do Programa de Mestrado em *Linguagem, Identidade e Subjetividade* da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Participam do projeto discentes da graduação em Letras envolvidos com Extensão, Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso, discentes da pós-graduação e docentes em formação continuada. O objetivo do projeto era, primeiramente, discutir teoricamente a noção de crenças e suas implicações para o ensino e a aprendizagem de línguas e, num segundo momento, problematizar a pesquisa de cada um dos participantes, oferecendo subsídios para uma discussão mais aprofundada. Cada um dos participantes conduziu dois encontros nos quais expôs sua pesquisa e propôs discussões a partir de textos pertinentes ao seu campo de atuação. Foram convidados a participar desses encontros professores das instituições onde as pesquisas do grupo são realizadas como mais uma forma de dar um retorno à comunidade escolar que recebeu os pesquisadores.

Os encontros do grupo nos quais esta pesquisa foi foco de discussão ocorreram nos dias 01 e 22 de setembro de 2012. Para o dia 01, sugeriu-se a leitura dos textos de Cavalcanti (1999) e de Finger (2008), a partir dos quais foram abordados temas como bilinguismo, bilinguismo e ensino de línguas, necessidade de metodologias diferenciadas que auxiliem o professor a atuar em ambientes linguisticamente complexos. A discussão foi enriquecida com a participação das professoras LF1/alemão e LF4/português atuantes no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, as quais trouxeram ao grupo algumas observações importantes.

Entre elas está o fato de LF1/alemão se considerar bilíngue Português/*Hochdeutsch* e ser de fato multilíngue Português/*Hochdeutsch/Hunsrückisch/Schwowish*. Essa profissional, no entanto, encontra-se numa situação transitória, pois, embora afirme *ter dificuldades para interagir em Schwowisch*, consegue comunicar-se com os falantes dessa variedade de língua. LF1/alemão também relatou ao grupo sua vivência, anterior e durante a sua

entrada na escola, numa comunidade de imigração do Rio Grande do Sul, onde o alemão, fosse o oficial ou o *Hunsrückisch*, era estigmatizado e até proibido. Essa comunidade, sendo mais antiga que Entre Rios, sofreu mais com a sanção da língua alemã em terras brasileiras em consequência da Segunda Grande Guerra, conforme explicamos na seção 2.3 do Capítulo 2, e esse problema fora vivenciado por LF1/alemão mesmo tendo nascido décadas depois dessa ocorrência.

Outra contribuição importante das professoras refere-se ao fato de elas relatarem ao grupo o dia-a-dia do Colégio. Assim pudemos saber as angústias e as necessidades dos docentes que não ficaram claras durante as entrevistas, além das mudanças pelas quais a instituição passou nos últimos anos. LF4/português relata ao grupo que, quando começou a trabalhar no Colégio, sentia-se mal em alguns momentos, pois não falava alemão – nem o oficial e nem a variedade local – e os professores descendentes de suábios, que eram a maioria, comunicavam-se muito mais em *Schwowisch* do que em português. No entanto, essa configuração se alterou de tal modo, segundo a docente, que, hoje, são poucos os que se comunicam em *Schwowisch*, além disso, como essa variedade já está bastante mesclada com o português, é possível compreender as conversas nessa variedade mesmo não a conhecendo.

Por meio do discurso das docentes, pudemos entender que essas mudanças em relação ao uso do *Schwowisch* no colégio ocorreram devido às alterações no corpo docente, ou seja, aos poucos, segundo as professoras, os descendentes de suábios foram sendo substituídos por docentes “brasileiros”. Além dessa alteração, conforme as professoras explicaram, houve outra relativa à convivência entre os alunos descendentes de suábios e alunos “brasileiros”. Segundo LF2/alemão, *há quatro anos* essa convivência era bastante conflituosa, pois entrava em jogo a coloração mais escurecida da pele, o fato de não falarem *Schwowisch* e nem o alemão oficial, a situação econômica diferente, ou seja, havia discriminação dos “brasileiros” por parte dos suábios. A realidade, segundo as professoras, mudou, e, hoje, a convivência é muito mais pacífica.

No dia 22, foi sugerida a leitura dos textos de Jung e Garcez (2007) e de Maher (2007). Nesse encontro, as professoras da colônia não puderam estar presentes e os demais membros do grupo trouxeram para discussão problemas relacionados à educação atual, seja em ambientes multilíngues ou monolíngues, os quais são desencadeados, muitas vezes, pela formação superior deficitária conjugada com a falta de interesse e preparo dos alunos que chegam à escola.

No que se refere à discussão prevista com o grupo de professores de línguas do

Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, distinguimo-lo como *grupo de foco*, conforme nos orienta Flick (2009). No *grupo de foco*, a temática é direcionada pelo mediador, mas de forma que os participantes se expressem livremente sobre tal assunto durante a interação com os demais e com o mediador. Para Flick (2009), esse tipo de grupo pode ser entendido e utilizado “como simulações de discursos e conversas cotidianas, ou como um método quase naturalista para o estudo da geração das representações sociais ou do conhecimento social em geral” (FLICK, 2009, p. 133). Assim, podem revelar tanto os significados pretendidos pelas participantes quanto o modo como estes negociam esses significados. Além disso, “geram diversidade e diferença, dentro ou entre grupos, e, por isso, revelam [...] a natureza dilemática dos argumentos cotidianos” (LUNT e LIVINGSTONE, 1996 *apud* FLICK, 2009, p. 133).

Durante a discussão do *grupo de foco*, no dia programado, por sugestão da coordenação pedagógica e dos docentes, os professores de alemão, inglês e espanhol serão reunidos para discutirmos teoricamente a partir de sugestões deles, o espaço que cada língua ocupa no mundo, a disputa de mercado. Procuraremos demonstrar, conforme CP1 recomenda, que não há professor de alemão, inglês ou espanhol, mas, sim, professores de *línguas estrangeiras*³¹, no sentido de que poderiam trabalhar numa mesma linha, definida e adaptada de acordo com as necessidades de cada disciplina. Apesar de cada docente visar a uma língua-alvo diferente, tem como foco uma língua desconhecida (ao chegarem à escola, os alunos desconhecem tanto o *Hochdeutsch* quanto inglês e espanhol por exemplo) para os alunos. A diferença do *Hochdeutsch* em relação às demais línguas é que este está um pouco mais próxima dos falantes do *Schwowisch*, não sendo, portanto, totalmente desconhecida, mas ainda assim é entendida como uma língua estrangeira por todos os alunos da instituição, pois não é feita a aproximação com o suábio. Para inserir os professores de língua portuguesa – na perspectiva de língua materna – no grupo anterior, propomos, primeiramente, uma discussão sobre políticas linguísticas de forma mais abrangente, pontuando as políticas voltadas a cenários multilíngues.

As discussões se embasarão em textos teóricos que enfocam cenários multilíngues e que, de alguma forma, reflitam sobre políticas linguísticas, crenças e atitudes linguísticas, conforme Finger (2008) e Cavalcanti (1999). Além disso, para discutirmos o espaço de cada língua na escola, sugeriremos a leitura de alguns textos do

³¹ Nesta passagem fica claro que o espaço da língua alemã é o de língua estrangeira.

livro organizado por Lacoste (2005), outros do livro organizado por Orlandi (1988), assim como Bourdieu (2008). Essa discussão teórica procurará embasar-se nos resultados preliminares obtidos durante as fases anteriores da pesquisa, tendo em vista que essas observações podem contribuir para que os objetivos da instituição sejam alcançados com maior eficiência. Isso torna-se fundamental, conforme reflete CP1, se levarmos em consideração que o dia-a-dia, às vezes, não favorece que se observe se os objetivos estão sendo alcançados, de modo que “uma análise mais ampla e longa” (CP1. Entrevista concedida em 26 de junho de 2012) conforme a que pudemos empreender poderia contribuir muito com o colégio.

Nesse sentido, concordamos com Barbier (2002) quando este afirma que a pesquisa-ação “visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições de produtos, de discursos [...]”, sendo uma ferramenta para que as mudanças necessárias sejam facilitadas, não só na fala como também, e principalmente, na prática cotidiana (BARBIER, 2002, p. 106). No entanto, se há alguma mudança a ser realizada, é a própria instituição que deve fazê-la da forma que achar melhor a fim de alcançar autonomia, cabe-nos fornecer os dados, intermediar a discussão das temáticas e problematizar as questões levantadas pela própria equipe numa relação de horizontalidade para que a instituição desenvolva autonomia de reconhecer suas dificuldades e saná-las.

Expostas as características e o andamento de cada etapa desta pesquisa, expomos no próximo item os instrumentos de coleta de dados selecionados para a persecução dos objetivos propostos.

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa caracterizada da forma como o fizemos gera alguns tipos de dados em função do modo como atuam seus participantes em seu contexto diário na instituição escola, ou seja, das condições de produção e do meio em que se processam as interações entre alunos e entre professor e alunos. Partindo desse pressuposto, entendeu-se, desde o início da construção do projeto desta pesquisa, que ela implica procedimentos de coleta que levem tais aspectos em consideração e possibilitem dados coletados por vieses diferentes a fim de se obter uma visão o mais global possível do fenômeno estudado. Assim sendo, acredita-se, concordando com Abrahão (2006), que “nenhum instrumento

é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas” (ABRAHÃO, 2006, p. 221).

Os principais instrumentos dentro das pesquisas qualitativas de cunho etnográfico, especialmente as que envolvem crenças, são questionários, entrevistas; autorrelatos; observação em aula, notas de campo, diários; gravações em áudio e vídeo; sessões de visionamento das aulas e desenhos (ABRAHÃO, 2006, p. 221). Dentre estes, optou-se por aqueles que forneceria dados pertinentes à situação investigada, os quais permitiriam um desenvolvimento adequado da pesquisa qualitativa, indicando o caminho para as ações que podiam ser desenvolvidas junto à comunidade de Entre Rios. Os instrumentos escolhidos também deram a possibilidade não só de identificar as crenças dos envolvidos na situação de ensino-aprendizagem de línguas pela fala, mas também de contrapor-las às atitudes de cada participante. Desse modo, os instrumentos de coleta selecionados foram os seguintes: análise documental, questionário fechado, entrevista semiestruturada, observações em aulas, diário e gravações em áudio e/ou vídeo.

No que se refere à análise documental, esta foi selecionada porque os documentos são, como afirma Flick (2009), uma “forma de contextualização da informação”, ou seja, “representam uma versão específica de realidades construídas para objetivos específicos” (FLICK, 2009, p. 234). Nesse sentido, considerar o projeto político pedagógico da escola e das áreas específicas garante uma compreensão holística do fenômeno observado. Essa análise não serve necessariamente para validar ou contradizer as entrevistas, pelo contrário, segundo o mesmo autor, os documentos propiciam uma realidade factual frente às opiniões subjetivas e, por extensão, às crenças dos participantes (FLICK, 2009) e a relação que estas estabelecem com as Políticas Linguísticas instituídas na região.

Por outro lado, as entrevistas permitem que analisemos pontos de vista subjetivos dentro do grupo social onde se realiza a pesquisa, focando, conforme explica Flick (2009), justamente na interpretação do participante a respeito da própria ação. Isso é facilitado ainda mais caso se trate de entrevistas semiestruturadas, pois estas “permitem maior flexibilidade” por darem oportunidade para “a emergência de temas e tópicos não previstos pelo pesquisador” que “prepara algumas questões orientadoras” (ABRAHÃO, 2006, p. 223). Segundo Abrahão (2006), esse instrumento é o que melhor se adapta “ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais” (ABRAHÃO, 2006, p. 223). Os roteiros de cada uma das entrevistas empreendidas

estão no Anexo B (B1 a B5) deste trabalho e o Anexo C apresenta a transcrição completa de uma das entrevistas realizadas.

Num outro polo estão os questionários fechados, os quais “envolvem questões pré-determinadas apresentadas na forma escrita” e podem alcançar um número maior de informantes, gerando informações precisas e claras (ABRAHÃO, 2006, p. 221). Nesse caso, os questionários eram fechados porque traziam itens fixos nas respostas, buscando saber quais são as línguas faladas pelos informantes que compõem o grupo em análise: *Schwowisch*, *Hochdeutsch* e/ou português. A partir dos questionários, também conseguimos constatar a situação de bilinguismo e multilinguismo desenvolvida na Colônia, pois nos informam quantas línguas cada participante afirma conhecer e falar.

Se a análise documental não propicia a validação ou a refutação do que foi dito nas entrevistas, as observações em sala de aula fazem esse papel. Segundo Abrahão (2006), “a observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação” (ABRAHÃO, 2006, p. 225), propiciando o confronto fala e ação dos participantes da ação. Esses momentos de observação, no caso desta pesquisa, foram acompanhados pelo diário de campo e as gravações de pelo menos duas aulas de língua alemã e de língua portuguesa de cada professor em áudio e/ou vídeo. Os diários “promovem relatos contínuos com as percepções dos eventos e questões críticas que se sobressaem no contexto de sala de aula”. Como os diários são bastante subjetivos e interpretativos, foi de suma importância o uso das gravações que registram em detalhes as ações e interações na sala e auxiliam sobremaneira a reflexão sobre crenças implícitas trazidas pelo profissional para o ambiente escolar (ABRAHÃO, 2006, p. 226).

Os instrumentos de pesquisa foram utilizados em situações cotidianas da escola, exceto as entrevistas que exigiram um tempo extra de cada participante para a pesquisa. Os participantes, porém, não se opuseram a dedicar esse tempo a mais para as conversas, as quais foram muito amistosas, sendo eles bastante receptivos. Para que se conheçam melhor esses participantes, iniciamos, na próxima seção, sua descrição.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

De alguma forma, toda a comunidade escolar esteve envolvida nesta pesquisa,

tendo em vista que buscamos de um representante da comunidade e outro da mantenedora, os quais puderam fornecer dados bastante significativos em relação ao papel desempenhado pela instituição escolar dentro da Colônia.

Na escola, participaram da fase de entrevistas: a) membros coordenação pedagógica, b) professores de língua alemã e portuguesa e c) alunos indicados pela coordenação de alemão³² a participar das entrevistas devidamente autorizados por seus responsáveis legais. De todos os participantes dos grupos citados, apenas uma professora de alemão não se mostrou disposta a participar da pesquisa. Embora tenha aceitado a princípio, na sequência notou-se que ela sentia um desconforto excessivo em relação a nossa presença em suas aulas.

Quanto aos professores de alemão, de um total de sete que trabalharam no colégio durante a realização deste trabalho, apenas quatro foram acompanhados em todas as fases da investigação, pois duas professoras que já haviam sido entrevistadas foram desligadas da escola e outra delas, como já dissemos, sentiu-se desconfortável com a pesquisa, de modo que respeitamos seu desejo de não participar. Essa docente não se manifestou de modo algum em relação à nossa atuação, mantendo-se distante da pesquisadora, desse modo entendemos que a insistência em sua participação poderia causar conflitos no ambiente e esse não era nosso objetivo.

No que se refere aos professores de português, estes são em menor número na escola. Totalizam três docentes, os quais participaram da pesquisa demonstrando satisfação em poderem auxiliar.

Os critérios para a escolha dos quatro alunos participantes da pesquisa que concederam entrevistas tinham em vista a língua materna (geralmente a língua que afirmaram usar em casa) e o tempo de estudo na instituição (mais de dois anos, pois já são alunos que têm algum conhecimento de *Hochdeutsch*). Esses critérios foram definidos de acordo com o tipo de discussão que queríamos fazer nesta dissertação e os alunos possuindo tais características poderiam colaborar com tais reflexões. Segundo esses critérios, escolheríamos: dois descendentes de suábio e falantes nativos de *Schwowisch* e dois falantes nativos de português não-descendentes de imigrantes. Estabelecidos esses critérios, contou-se com o auxílio da coordenação pedagógica e da

³² A coordenação da área de alemão responsabilizou-se voluntariamente em escolher os alunos que contribuiriam com esta pesquisa, pois havia um interesse por parte da docente que fossem alunos bastante engajados no aprendizado da língua alemã e que representassem a realidade da escola: a) não-descendentes de suábios, b) descendentes de suábios falantes de *Schwowisch* e c) descendentes não falantes da variedade local de língua alemã.

professora coordenadora da área de alemão para definir quais alunos seriam mais adequados. Quando houve esse contato, os critérios de escolha foram alterados, pois a coordenadora da área de alemão demonstrou interesse que participassem da entrevista alunos comprometidos com o aprendizado da língua alemã e que pudessem representar a realidade da escola. Assim, participaram: três descendentes de suábios dos quais dois são falantes nativos de *Schwowisch* e um de português; e um não descendente de suábio e falante nativo de português.

Outros 117 alunos da instituição (alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II à 3ª série do Ensino Médio) também participaram da pesquisa respondendo ao questionário elaborado para verificar o número de falantes da variedade local da língua alemã, o *Schwowisch*. As séries anteriores não foram consideradas para a aplicação dos questionários, pois são muito jovens e, apesar de contato com o *Hochdeutsch* na escola seu conhecimento ainda não foi testado pelas DSD, e, nesse caso, não podem falar em relação a essa língua como os alunos das séries escolhidas.

Ainda contamos com a participação de um representante da mantenedora e um representante da comunidade os quais contribuíram de forma decisiva com as entrevistas concedidas para observarmos a coerência entre as políticas linguísticas adotadas pela comunidade e a prática de ensino de línguas na escola, esta que se tornou instrumento de planejamento linguístico na comunidade.

Na próxima seção, para facilitar a compreensão das afirmações analisadas no capítulo 4 e fornecer uma visão geral dos participantes, fornecemos o perfil deles detalhado num quadro explicativo.

3.4.1 Perfil dos participantes

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, utilizamos siglas correspondentes primeiramente ao gênero dos entrevistados: Locutor Feminino (LF) e Locutor Masculino (LM) para diferenciar os docentes. Em seguida, estes foram numerados de acordo com a ordem das entrevistas, por exemplo, LF1/alemão refere-se à primeira locutora feminina entrevistada. Acrescentamos ainda a extensão /alemão ou /português para demonstrar com que disciplina (língua) cada participante trabalha, como em LF1/alemão que se refere a uma professora de alemão da instituição. Além dessas denominações, utilizamos também o termo Coordenação Pedagógica (CP) para

diferenciar os dois profissionais dessa equipe dos docentes, numerando-os também de acordo com a ordem das entrevistas. Ainda temos a participação dos alunos os quais são referidos da seguinte forma: A, seguido da numeração indicativa da ordem da entrevista, em que A1 foi o primeiro entrevistado. Para designarmos os representantes da mantenedora e da comunidade, utilizamos para nos referirmos a eles respectivamente as siglas RM e RC.

Para uma visualização mais detalhada e a construção de um perfil mínimo dos participantes, disponibilizamos um quadro explicativo.

Identificação	Sexo	Função	Tempo de atuação/ estudos no Colégio Imperatriz	Formação/grau de escolaridade	Ascendência (segundo o participante) ³³
CP1	M	Coordenação Pedagógica	≅ 1 ano	Letras português/alemão Especialização	Germânica
CP2	F	Coordenação Pedagógica	Total 22 anos (11 como professora do Ensino Fundamental I e 10 anos na Coordenação Pedagógica – desde 2002 até agora)	Pedagogia Especialização	Germânica
LF1/alemão	F	Professora de língua alemã	≅ 3 anos	Letras português/alemão	Germânica
LF2/alemão	F	Professora de língua alemã	≅ 6 anos	Letras português/alemão Especialização	Germânica /suábia
LF3/alemão	F	Professora de língua alemã	≅ 4 meses	Letras português/alemão	Germânica
LF4/português	F	Professora de língua portuguesa	≅ 2 anos	Letras Português Especialização Mestranda	Brasileira
LF5/português	F	Professora de língua portuguesa	≅ 5 anos	Letras Português Especialização	Germânica
LM1/alemão	M	Professor de língua	≅ 6 anos	Letras	Germânica

³³ Utilizamos o termo ascendência para nos aproximarmos o máximo possível da denominação utilizada pelos participantes da pesquisa. Convém esclarecer, no entanto, que todos os entrevistados são naturais do Brasil, mas alguns se identificam como germânicos, pois seus antecedentes vieram da Europa no movimento descrito no *Capítulo 1* desta dissertação. Outros se designam brasileiros, pois não têm ascendência germânica. Consideramos pertinente distinguir aqui os profissionais que, embora sejam de ascendência alemã, não são suábios, desse modo usamos “germânica” para nos referirmos aos profissionais cuja ascendência não é suábia e “germânica/suábia” para fazer referências aos suábios. Outra observação importante é que os próprios participantes afirmaram sua ascendência quando questionados, então, no quadro 1, temos caracterizações feitas por eles e não por nós.

		alemã		português/alemão	
LM2/português	M	Professor de língua portuguesa	≅ 6 anos	Letras Português Especialização	Brasileira
A1	F	Estudante	Está na escola desde 2010	3º ano/EM	Brasileira
A2	M	Estudante	Está na escola desde 1999≅	2º ano/EM	Germânica /suábia
A3	F	Estudante	Está na escola desde 1999≅	2º ano/EM	Germânica /suábia
A4	M	Estudante	Está na escola desde 1999≅	2º ano/EM	Germânica /suábia
RM	M	Representante da Mantenedora			Germânica /suábia
RC	M	Representante da Comunidade			Germânica /suábia

Quadro 1: Perfil dos participantes entrevistados.

Pelo quadro, é possível perceber que o número de professores de língua alemã é superior ao de professores de língua portuguesa o que se explica pelo fato de as turmas serem divididas em Turma A e Turma B nas aulas de língua alemã. Em um mesmo horário de aula, são disponibilizados dois professores de alemão para uma mesma turma. A dinâmica é bastante tranquila para os alunos, pois quando chega a hora dessa aula, os alunos que devem ir para outra sala encaminham-se rapidamente, sem alvoroço, como percebemos durante as observações das aulas de língua alemã. Esse procedimento não é adotado nas aulas de língua portuguesa, em que todos os alunos da série permanecem em uma única sala, orientados por apenas um profissional. Há que se ressaltar, neste ponto, que a escola possui apenas uma turma de cada série e, em média, cada uma abriga 20 alunos, com algumas exceções como o 6º ano do Ensino Fundamental II que tem apenas 10 estudantes.

Descritos os participantes, no próximo item, descrevemos o primeiro contato e as demais etapas realizadas dentro da instituição escolar em foco para que seja possível compreender a pesquisa como um todo.

3.5 DOS PRIMEIROS CONTATOS À INTERVENÇÃO

Definidas as linhas de ação em relação à colônia, realizamos uma primeira visita ao Colégio Imperatriz Dona Leopoldina para verificar a possibilidade de desenvolver uma pesquisa como esta, procurando identificar se havia interesse por parte da comunidade escolar em refletir sobre questões de políticas linguísticas. O primeiro

contato foi no início de 2011 com a diretora da instituição à época, que demonstrou bastante interesse em trazer para o Colégio reflexões sobre o assunto, tendo em vista que a região é bastante complexa linguisticamente.

Feito esse primeiro contato, foi o momento de submeter à Comissão de Ética em Pesquisa (doravante COEP) da UEPG o projeto de pesquisa com todos os procedimentos de pesquisa descritos pormenorizadamente. Após a aprovação do projeto, ocorrida em junho de 2011, pudemos voltar à Colônia e à escola para iniciar a pesquisa de campo. Durante o período de avaliação do projeto pela COEP/UEPG, ocorreu a alteração na direção da escola, em razão da aposentadoria da professora que nos recebeu no primeiro momento. Por esse motivo, na segunda visita à instituição, em que iríamos comunicar que o parecer da COEP tinha sido positivo, pudemos conhecer o novo diretor da escola, que estava ainda se ambientando às suas atribuições, tendo em vista que não era professor da escola até então. Este foi designado pela mantenedora da escola e mostrou-se tão interessado na pesquisa quanto a diretora anterior, o que evitou maiores transtornos para o desenvolvimento do estudo.

Em primeiro lugar, por meio da pesquisa documental fizemos um levantamento de materiais como o histórico, o regimento e o projeto político pedagógico, no intuito de compreender a visão (teórica, ao menos) da escola em relação às políticas linguísticas vigentes na comunidade em questão bem como o direcionamento da escola para o ensino de línguas, a partir das políticas estabelecidas e legitimadas pela instituição. Essas informações serviram de parâmetro para a análise sobre a forma como os professores de línguas administram as orientações que lhes são dadas em relação às próprias crenças que manifestam sobre ensino de línguas.

Em seguida, buscamos outras informações por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, instrumento que “melhor se adéqua ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais”. A escolha por esse tipo de entrevista deu-se também porque ela é mais flexível, apesar de apresentar uma estrutura geral. Segundo Burns (1999) citado por Abrahão (2006), para entrevistas desse tipo, “o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho”. Essas questões gerais não têm uma ordem fixa, “o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador” (ABRAHÃO, 2006, p. 223).

Na segunda fase da pesquisa de campo, estabelecemos contato com todos os professores de alemão a fim de apresentar-lhes a proposta de pesquisa já autorizada pela

direção e pela coordenação pedagógica para verificar o interesse de cada um em participar. Por sugestão da nova direção, o contato realizou-se individualmente com os professores para que todas as dúvidas pudessem já ser esclarecidas. Dessa forma, sob a orientação da direção, a secretária da escola marcou reuniões individuais com cada um dos professores de alemão para os momentos em que estes já estivessem na escola, mas em período de intervalo.

À época, eram sete professores de alemão, dos quais cinco imediatamente aceitaram participar da pesquisa após conhecerem o processo como um todo. As outras duas professoras preferiram responder ao nosso convite em outro momento. Estas acabaram não respondendo se participariam ou não do estudo, pois foram desligadas do corpo docente da instituição juntamente com mais uma professora que já havia aceitado participar da pesquisa. No lugar das professoras que saíram, entraram duas provenientes de outras colônias de imigração alemã dos estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. As novas docentes foram informadas pela direção sobre a pesquisa em andamento junto aos professores de línguas. Uma delas imediatamente colocou-se à disposição para o estudo e a outra não se mostrou muito propensa à participação, no entanto não negou inicialmente. Com o andar da pesquisa, optamos por não contar com o auxílio desta professora pelo fato de a nossa presença parecer causar grande desconforto a ela, que chegou a evitar encontros e conversas. Consideramos importante respeitar sua decisão, não impondo a ela nem nossa presença, nem sua participação na pesquisa a fim de atender as normas da COEP.

À medida que as entrevistas eram efetuadas com os professores que aceitaram participar do estudo, pedíamos autorização para iniciar o período de observação em sala de aula. Havendo autorização dos professores, a coordenadora da área de alemão organizou uma grade de horários das aulas que poderíamos observar. Em cada manhã de observação, assistíamos entre quatro e cinco aulas, cada uma com um professor diferente, em uma turma também diferente. Acompanhamos tanto aulas nas turmas A – dos alunos que, segundo a coordenação da área de alemão, apresentam maiores dificuldades com a língua alemã – de cada série como das turmas B – dos alunos que demonstram maior facilidade com a língua alemã. As entrevistas ocorreram entre agosto de 2011 e junho de 2012, mesmo período em que foram feitas as observações, tendo em vista que, logo após a entrevista, escola e docentes autorizavam o início da segunda fase.

As observações das aulas de alemão ocorreram conforme o cronograma

proposto pela coordenação da área, respeitando-se os dias e horários mais convenientes tanto para a coordenação quanto para os professores. Evitávamos fazer observações em dias e horários de prova para não atrapalhar o desempenho dos alunos, embora em um ou outro momento a coordenação de alemão tivesse entendido que fosse importante que acompanhássemos um dos testes para que tivéssemos uma ideia de como as crianças e adolescentes são avaliados na escola no que se refere à língua alemã.

Durante essa fase, acompanhávamos os professores em suas turmas, registrando em diário de campo todas as atividades, comportamentos dos alunos e do professor e demais ocorrências da aula. Inicialmente, coletávamos informações apenas no diário até que o ambiente se tornava mais propício para a gravação em áudio e/ou vídeo. Optávamos pelo vídeo quando tanto a turma quanto o docente já estavam acostumados a nossa presença em sala de aula. Em algumas turmas, vale ressaltar, não foi possível continuar as gravações pelo fato de o uso da câmera ter atrapalhado o andamento da aula, pois os alunos ou queriam aparecer na filmagem ou não queriam de modo algum ser filmados, o que ocasionou, em ambos os casos, alvoroço nas turmas. Nesses casos, utilizamos apenas o diário de campo por iniciativa própria, nenhum professor pediu que não gravássemos as aulas por estarmos causando agitação entre os alunos.

As notas de campo e diários de pesquisa, segundo Abrahão (2006), “utilizadas em pesquisas qualitativas, são definidas como descrições e relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva”, buscando responder às perguntas *o que, onde, quando, como e por quê*. O suplemento para as notas são os diários em que as notas de campo mais objetivas e mais sucintas são retomadas para uma descrição mais detalhada acompanhada de descrição (ABRAHÃO, 2006, p. 226).

Em geral, no primeiro contato com a turma os professores pediam que nos apresentássemos e falássemos sobre nossa pesquisa rapidamente para que os alunos comesçassem a se sentir mais à vontade. Nesses momentos iniciais, notávamos certa insegurança dos docentes, mas a partir da segunda aula estes desempenhavam suas funções sem inibição ou receio aparentes. Era comum, em um momento ou outro, os professores se dirigirem a nós para esclarecer expressões utilizadas, combinados estabelecidos entre eles e a turma ou então alguma informação relativa aos testes de proficiência em língua alemã – aliás, segundo os professores, os testes justificavam a cobrança quanto à *pronúncia adequada* das palavras em alemão *clássico*, quanto à

quantidade de tarefas de casa e demais atividades guiadas, segundo eles, com maior rigidez.

A observação em sala de aula, gravada ou não, costuma ser fundamental para perceber discrepâncias entre o que se diz e o que se faz, dificuldade já prevista por Barcelos (BARCELOS e ABRAHÃO, 2006), já que a relação entre crenças e atitudes não é direta necessariamente, ou seja, a prática nem sempre reflete as crenças do professor, pode-se acreditar que agir de determinada forma é o correto e agir de modo totalmente diferente. De acordo com Woods (1996), “isso acontece quando uma unidade de comportamento tornou-se uma rotina inconsciente realizada de forma não-analisada” (BARCELOS, 2006, p. 27). Essa divergência, conforme Borg (2003 *apud* BARCELOS, 2006), não é necessariamente ruim na prática do professor, uma vez que é “o resultado da interação constante que existe entre as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto do contexto instrucional, e particularmente, dos alunos” (BARCELOS, 2006, p. 29).

A próxima fase da pesquisa de campo foi o contato e entrevista com os professores de português, ocorrida de março a junho de 2012. Seguiu-se o mesmo padrão utilizado com os professores de alemão: primeiramente, fazia-se um primeiro contato para verificar o interesse dos docentes em participar da pesquisa e, em seguida, estabelecia-se o cronograma de observações junto aos próprios professores já que não há coordenação de português na escola. Depois do primeiro momento de atuação, semelhante ao ocorrido com os professores de alemão, a coleta de dados sofreu pequenas alterações justificadas, sobretudo, pela falta de uma coordenação da área de português, o que não é necessariamente negativo, apenas nos possibilitou o contato direto com os docentes e, para isso, precisávamos estar atentos aos horários livres de cada um para essa conversa. Nesse caso, o contato foi feito por nós com cada um dos professores em seus horários livres na escola. Os três professores da área foram bastante solícitos e, imediatamente, após o primeiro contato, nos três casos, fomos convidadas a realizar as observações em sala de aula.

No período das observações, realizamos as entrevistas com os docentes em seus horários livres na instituição. Marcávamos o encontro com o próprio professor, de acordo com seus interesses e disponibilidade de horários. As turmas de português eram maiores que as de alemão, pois eram constituídas de todos os alunos da turma que, nos estudos de alemão, se dividiam em turmas A e B, como já esclarecemos. Essas aulas eram mais agitadas, fato que impossibilitou o uso de videogravações, sobretudo nos 6º e

7º anos, por essa razão usou-se muito mais o diário de campo, nessas turmas, do que gravações em áudio e vídeo.

Do mesmo modo que procedemos às observações das aulas de alemão, fizemos nas aulas de português. Também éramos abordadas ora ou outra pelos docentes para esclarecimentos quanto ao andamento da aula, mas de maneira diferente de como ocorria nas aulas de alemão, pois, nesse caso, às vezes, era para solucionar dúvidas em relação ao conteúdo e/ou solicitação de nossa opinião, exemplos e falas rápidas sobre assuntos específicos, o que não ocorreu nas aulas de língua alemã. Esse contato pareceu indicar que os professores de língua materna nos viam como possíveis colaboradoras das aulas, ou seja, nos viam como alguém que tem o que contribuir para as discussões empreendidas, até pela formação em comum. Os professores de alemão, por seu turno, em momento algum, solicitaram nossas contribuições.

Trabalhos de observação como esse em geral permitem “documentar sistematicamente as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para suas questões e tópicos de investigação” que não foram detectadas pelos demais instrumentos utilizados. A observação empreendida caracterizou-se como participante por partir do pressuposto de que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela” (ANDRÉ, 2009, p. 28-29) mesmo que busque não interferir no andamento das atividades normais. A interferência é inevitável como se pode perceber, pois em certos momentos nossa presença, segundo as professoras LF4/português e LF5/português, *alvorçou as turmas*, impedindo que a aula tivesse seu andamento costumeiro. Esse alvoroço se intensificou com a tentativa de gravação em áudio ou vídeo, de modo que parece evidente a pesquisa nunca ser neutra, mesmo quando não existe envolvimento direto do pesquisador com atividades de ensino, por exemplo.

Ainda enquanto observávamos algumas aulas, entramos em contato com CP1 e CP2 para agendar entrevistas com esses profissionais. Após a entrevista com CP2, ocorreram as entrevistas com os alunos escolhidos para colaborar com a pesquisa e com os representantes da mantenedora e da comunidade. Todos os dados coletados por meio de observações e entrevistas nesse processo de pesquisa são trazidos para discussão e análise segundo o referencial teórico selecionado no próximo capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Uma língua é o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto. Por isso a voz do mar foi a da nossa inquietação (FERREIRA, 1981).

Nos capítulos anteriores, enfatizamos o histórico do campo de pesquisa, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos adotados para coletar os dados mais pertinentes para o desenvolvimento das discussões propostas. Procuramos associar cada parte de modo coerente para que, neste capítulo, pudéssemos desenvolver a análise e esta retomasse tudo o que foi exposto até aqui.

Nas seções seguintes, enfocamos nossos objetivos de análise e como chegamos a comprovar ou não cada um deles, citando os resultados obtidos. Para tanto, dividimos este capítulo de acordo com nossos itens de análise, enfatizando as políticas linguísticas instituídas na Colônia Entre Rios, o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, o lugar das crenças dos envolvidos no processo de implantação dessas políticas e a coerência entre essas crenças e o planejamento linguístico pensado pela comunidade e posto em prática pelo Colégio.

4.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES

Escolhemos o texto de Virgílio Ferreira como epígrafe deste capítulo de análise e discussão para ilustrar a perspectiva que adotamos, dentro de uma visão etnográfica, ao considerarmos os dados e inferirmos sobre estes. Procuramos olhar o fenômeno observado sob a ótica dos participantes, buscando compreender seus desejos e necessidades, além de buscar entender as escolhas linguísticas e os direcionamentos para colocá-las em prática.

Essa escolha se deve à tentativa de evitar uma análise que fosse feita essencialmente a partir de nossa visão, que é caracteristicamente diferente da dos colonos e demais envolvidos na instituição de políticas linguísticas no local uma vez que não pertencemos ao grupo e sim à comunidade de entorno. Realizar uma análise sob esta ótica certamente seria mais cômodo, porém de pouca utilidade científica e nenhuma contribuição para o grupo linguístico em questão. Dessa forma, foi-nos útil o direcionamento etnográfico a fim de poder, por meio da coleta de dados, observar e captar a visão dos participantes a respeito do fenômeno estudado.

Embora não haja preocupação em trabalhar com modelos pré-estabelecidos de análise, recorreremos aos pressupostos teóricos das Políticas Linguísticas propostos por Calvet (2002, 2007) para investigar como estas são instituídas e postas em prática no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, o qual se torna um instrumento de planejamento linguístico. Consideramos também os pressupostos teóricos relativos à detecção e análise das crenças e atitudes linguísticas dos participantes, com base, sobretudo, nas considerações de Barcelos (2006) e Silva (2010), que relacionam ambas as noções.

A partir desses direcionamentos e da preocupação acima salientada, escolhemos instrumentos de coleta que evidenciassem a visão dos participantes e dessem margem para que estes a expusessem. Nesse caso, são objeto de análise as entrevistas semiestruturadas feitas com os professores de língua alemã, de língua portuguesa e com a coordenação pedagógica, nas quais os participantes puderam expressar seus anseios, metas, dúvidas e certezas. Associadas às falas estão as observações em sala nas aulas de língua alemã e língua portuguesa, as quais forneceram subsídios para o confronto entre o discurso dos docentes e sua prática. Nessas situações, os dados foram registrados ora em áudio, ora em vídeo e em todo o tempo no diário de campo. Ainda serão consideradas as entrevistas feitas com quatro alunos, três descendentes e um não descendente de suábios, e, ainda, os questionários quantitativos aplicados a 117 alunos que estão divididos desde o sétimo ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio.

Com relação à transcrição dos dados gerados pelas entrevistas, observações e demais interações, procuramos fazê-la de modo que chamasse a atenção o conteúdo das falas e não o modo como foram pronunciadas. Assim, ao invés de transcrevê-las em todos os detalhes da interação, fizemos a escrita dessas falas segundo o padrão da língua portuguesa. Salientamos que o conteúdo foi mantido na íntegra, conforme confirmam os áudios.

No próximo item, ocupamo-nos de sintetizar os resultados atrelados aos objetivos de pesquisa para tornar mais clara a compreensão deste texto para, em seguida, desenvolver cada um dos pontos.

4.2 SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS

Neste ponto, retomamos os objetivos expostos no início deste trabalho para torná-los mais presentes, associando a eles os resultados obtidos ao longo da pesquisa. Fazemos, nesta seção, uma síntese dos resultados os quais são amplamente discutidos nas próximas seções.

O objetivo geral deste trabalho foi investigar como se pensam as políticas de ensino de língua no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, situado na região multilíngue de Entre Rios, em Guarapuava (PR), partindo-se das políticas linguísticas adotadas pela própria comunidade as quais têm relação com as crenças que a comunidade manifesta a respeito de sua complexa realidade linguística. Pudemos observar que o ambiente podia ser considerado multilíngue enquanto o *Schwowisch* se mantinha com maior força. Como veremos na próxima seção, parte da população ainda é multilíngue, mas essa situação tem se alterado com a entrada da língua portuguesa em todos os setores na região. A entrada do português e o avanço do *Hochdeutsch* têm feito regredir o uso do *Schwowisch* e, por extensão, a situação de multilinguismo dando espaço para o bilinguismo *Hochdeutsch*/Português.

Procurávamos também problematizar a política de ensino de língua a partir da reflexão que profissionais como os professores de língua e a coordenação pedagógica, além de como os representantes da comunidade e da mantenedora, fazem sobre o trabalho realizado na escola, passando pelas crenças dos profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a respeito do ensino de línguas. A partir das falas desses profissionais descortinou-se a seguinte situação:

- O multilinguismo é considerado ruim pelos professores de alemão, tendo em vista que a presença do *Schwowisch* atrapalha o aprendizado e bom desempenho do *Hochdeutsch*;
- O bilinguismo *Hochdeutsch*/Português é endossado pela comunidade escolar como o ideal e, portanto, angaria maior *status* dentro da comunidade;

- *Hochdeutsch* e Português possuem maior *status* que o *Schwowisch* dentro da comunidade de Entre Rios.

Nesse sentido, demonstramos que a escola atua tanto no estabelecimento quanto na manutenção das políticas linguísticas adotadas pelo grupo linguístico em questão, interferindo na convivência das línguas presentes na região e na relação que se estabelece entre estas dentro da própria instituição escolar. Isso porque, dentro do Colégio, há certa distância entre a atuação dos professores de língua portuguesa e de língua alemã. É importante ressaltar que, neste trabalho, não defendemos que um ou outro grupo atue de modo mais eficaz, mas os dados mostram que há coerência entre as expectativas da instituição e a prática na área de língua alemã. Apesar de os profissionais da área de língua portuguesa afirmarem atuar de acordo com as orientações teórico-metodológicas propostas pela instituição e pelo material didático escolhido, não tem alcançado as expectativas da coordenação pedagógica.

Como pretendíamos observar a coerência entre as políticas linguísticas adotadas pela comunidade e as crenças das pessoas envolvidas no processo, fomos em busca de representantes da comunidade e da mantenedora para nos darem esse suporte necessário. Esses representantes mostram-se, por seu turno, satisfeitos tanto com o ensino de alemão quanto com o de português, pois os resultados nas DSD têm superado as expectativas e cada vez mais os resultados em vestibulares e no ENEM têm melhorado. Enquanto metas estabelecidas pela CAA para o trabalho anual, o desempenho dos alunos nesses exames tem satisfeito a expectativa da comunidade.

No que se refere às crenças que permeiam o estabelecimento das políticas linguísticas na região e a prática no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, podemos afirmar que:

- A equipe docente de alemão e a coordenação pedagógica acredita que a formação tem grande responsabilidade na forma como os professores constroem suas práticas na sala de aula. Se não foram estimulados, durante a graduação, a desenvolverem um trabalho interativo, não conseguirão construir uma prática interativa;
- Ensinar alemão, para os docentes de alemão e a coordenação pedagógica, envolve afetividade, o professor deve criar um vínculo afetivo entre o aluno e a língua; o ensino de português não tem a mesma responsabilidade;
- Aprender língua alemã é aprimorar o vocabulário;
- Ensino de português ainda persiste como ensino de gramática;

Cada um desses resultados passa a ser desenvolvido a partir da próxima seção. Procuramos expô-los associados às falas, aos gráficos e aos quadros que justificam as afirmações feitas.

4.3 POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS NO COLÉGIO IMPERATRIZ: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DAS CRENÇAS E ATITUDES DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO.

No capítulo 3, apresentamos uma discussão sobre como as políticas linguísticas foram e têm sido pensadas no Brasil, observamos que há um apelo para a promoção de um monolinguismo em português, mesmo que o cenário brasileiro seja multilíngue a julgar pelas comunidades indígenas, de imigração e de fronteira, além das inúmeras variedades da língua portuguesa utilizadas em pontos diversos do país por grupos diferenciados (cf. CAVALCANTI, 1999). As escolas, principalmente as públicas, e os documentos oficiais a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) reforçam a política do monolinguismo, fazendo com que esta seja colocada em prática.

Nesse sentido, é possível dizer que as comunidades que vivenciam outras realidades são minorias ou, de acordo com Cavalcanti (1999), minoritarizadas, pois usam variedades desprestigiadas do português ou outra língua em sua tradição oral diferente da língua oficial do Brasil, em ambos os casos são línguas estigmatizadas, reflexo, muitas vezes, do estigma que está sobre seus falantes. Essas minorias podem apresentar realidades bastante diversas, mas todas têm algo em comum: continuam invisíveis graças à política do monolinguismo em português.

As comunidades podem ser monolíngues em suas línguas étnicas, bilíngues em língua étnica e português, bilíngue em variedade desprestigiada da língua étnica e variedade de prestígio da língua étnica ou serem multilíngues. Essas realidades, muitas vezes, são sustentadas pelas crenças dos envolvidos no processo de instituição das políticas linguísticas locais, ou seja, as crenças mantidas pela comunidade suábica como um todo embasam e fortalecem as políticas linguísticas adotadas na região. Em outras palavras, as políticas linguísticas são causa e consequência de crenças, uma influencia a outra num ciclo contínuo.

Pelo tempo de observação e pelas informações trazidas pelos participantes da pesquisa, isto é, pelas crenças que eles manifestam acerca do uso das línguas, podemos afirmar que a Colônia Entre Rios é um ambiente multilíngue. Caracteriza-se dessa

forma porque em seu interior circulam pelo menos três línguas distintas, além das suas variedades: a língua portuguesa, o *Schwowisch* e o *Hochdeutsch*. Nem todos os habitantes são multilíngues, mas grande parte dos descendentes de suábios falantes de *Schwowisch* escolarizados – especialmente no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina – é multilíngue. Mesmo aqueles que não aprenderam o *Schwowisch* em casa podem ser considerados bilíngues, afinal, ao ingressarem no Colégio Imperatriz, a maioria torna-se bilíngue em português/*Hochdeutsch*.

No que se refere aos alunos do Ensino Fundamental II, de 7º a 9º anos, e do Ensino Médio, de 1º a 3º anos, há uma incidência grande de falantes nativos de *Schwowisch*, ou seja, que aprenderam esta língua em casa. Pudemos observar isso por meio da aplicação do questionário fechado composto por seis perguntas (ANEXO D) nas quais os alunos manifestaram-se sobre as línguas que aprenderam em casa, as que usam em família e na escola com colegas e professores de língua alemã – *Hochdeutsch*.

Dos 117 alunos que responderam ao questionário, 38% declararam ter aprendido em casa o *Schwowisch*, língua que ainda falam entre os familiares conforme demonstra o gráfico abaixo.

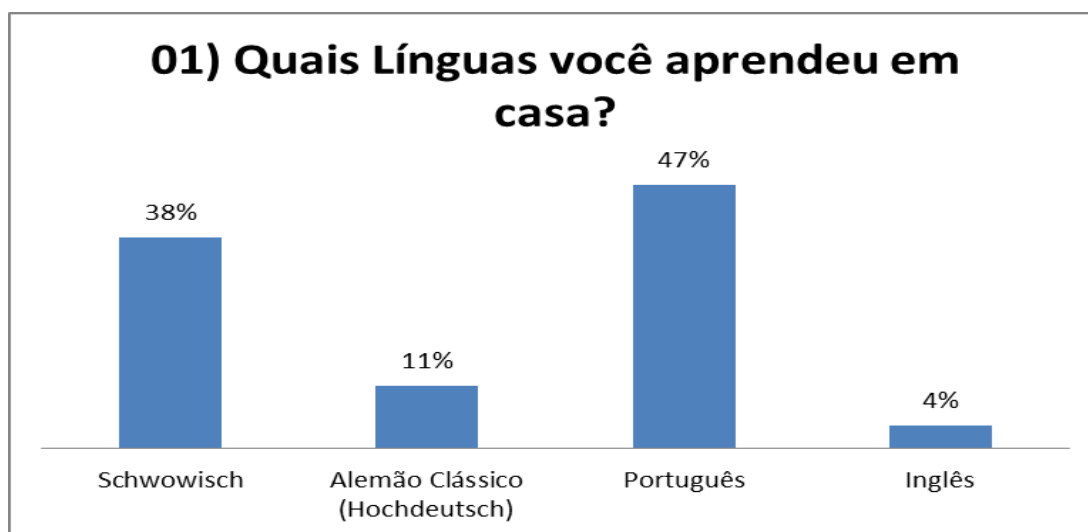


Gráfico 1: Demonstrativo das línguas aprendidas pelos alunos em casa³⁴.

³⁴ Esse gráfico não mostra, por exemplo, quantos dos 38% dos questionados aprenderam também outra língua em casa, mas optamos por mantê-lo a fim de mostrar quantos deles têm o *Schwowisch* como língua materna.

São também importantes os dados referentes às línguas faladas na escola expressos no Gráfico 2. No que se refere ao uso do *Schwowisch* na escola, podemos observar que a porcentagem diminui e a de *Hochdeutsch* e de português aumenta dependendo do interlocutor (se é professor, então o uso do *Schwowisch* deve ser mais raro e o de português e *Hochdeutsch*, ampliado), caracterizando a escola como o lugar onde se deve utilizar a variedade formal do alemão e a língua oficial do país, o português – esta que é amplamente usada em qualquer ambiente como demonstram os gráficos. Vejamos o demonstrativo:

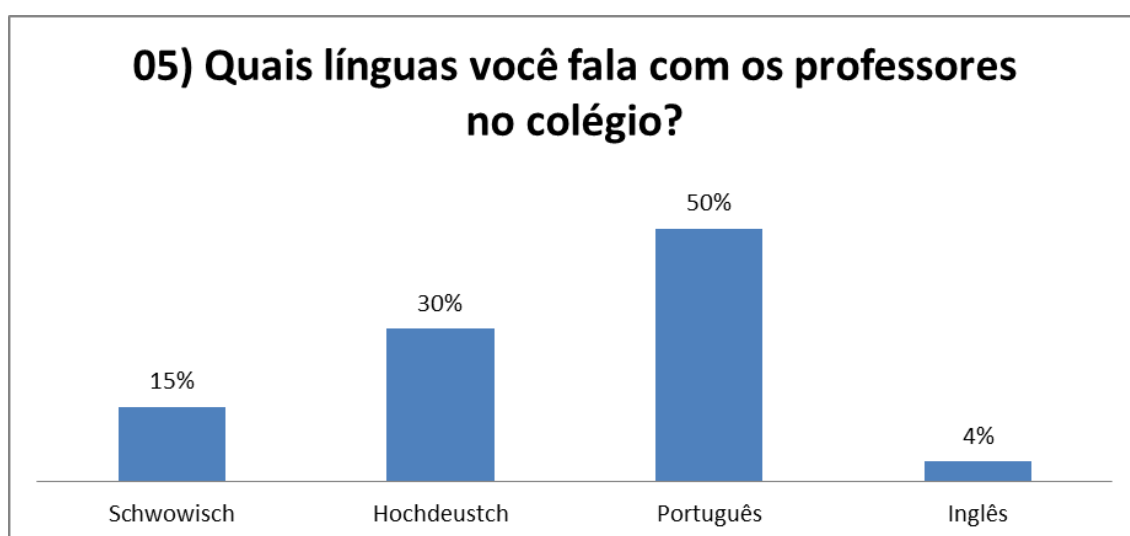


Gráfico 2: Línguas faladas pelos alunos com os professores dentro da escola.

Os Gráficos 1 e 2 demonstram que o *Schwowisch* tem regredido, abrindo espaço, sobretudo, para o português. Essa realidade, apesar de estar em harmonia com as ações do Colégio no sentido de que lá não se enfatiza o *Schwowisch*, vai de encontro ao desejo da CAA expresso na fala de RM. Esse participante entende que não é função da escola ensinar a variedade local de língua alemã, afirmando fazer parte das atribuições da família manter essa variedade. No entanto, segundo RM, trata-se de uma *tarefa árdua* a empreitada que deve ser assumida pelos pais, como vemos no trecho de sua entrevista transcrito abaixo:

P: Essa perda seria em relação ao alemão suábio né...

RM: em relação aos dois, mas mais do alemão suábio. Eu diria que a responsabilidade de ensinar o suábio é dos pais/é sempre os pais que têm essa função porque o colégio não tem esse compromisso, na verdade em casa é que deveria acontecer o aprendizado dele, por exemplo, se eu tivesse casado com alguém não fosse alemã (minha esposa é alemã) EU que deveria ser incentivador em casa e ensinar a ela e incentivá-la a fazer curso de alemão para nós falarmos com nossos filhos. Não é o nosso caso, mas existem ocorrências. É possível que quando o esposo ou a esposa não são de origem suábia então, às vezes, eles têm “preguiça” ((ele diz entre aspas)) de fazer esse processo com os filhos. No colégio eles aprendem o alemão correto, mas o dialeto, na verdade, deve ser aprendido em casa. Eu estou muito insatisfeito ainda em relação aos nossos jovens que quando estão no meio de uma rodinha falando dialeto e chegam alunos/colegas que são de origem não alemã, então automaticamente eles falam português. Lógico isso é automático (RM. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2012).

A insatisfação demonstrada por RM parece caminhar na direção de que não é porque os presentes só falam português que se torna necessário deixar de usar o suábio. Se os jovens mantivessem o hábito de usar o *Schwowisch* poderiam hipoteticamente incentivar os demais a aprenderem. Contudo, essa ocorrência tem se tornado cada vez mais inviabilizada tendo em vista que o português se infiltrou de modo irremediável na Colônia. Outra preocupação manifestada por RM é referente ao tipo de relação mantida com a variedade local de língua alemã como se vê no próximo trecho de sua fala:

Na verdade, o alemão não é “língua estrangeira” ((aspas colocadas pelo falante)) como o inglês. Nós queríamos que o Schwowisch fosse MAIS que língua estrangeira, queríamos que fosse realmente e que os jovens cultivassem-no como língua mãe. Eu considero ainda que o alemão é a minha língua mãe, mas nós sabemos, sentimos que não é assim que têm se dado porque lemos muito pouco em alemão, então, a cada ano vamos perdendo esse conhecimento (RM. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2012).

Na fala de RM, parece haver uma relação de afetividade em relação ao *Schwowisch* que, para o participante, é sua língua materna. Devido à conjuntura atual da Colônia explicada por ele próprio, quando reflete sobre os casamentos que já não acontecem mais apenas entre os suábios, o *Schwowisch* como língua materna não tem ocorrido com tanta frequência. Podemos notar, ainda, que *Schwowisch* e *Hochdeutsch* são tomados como sinônimos em alguns momentos pelo participante, então quando diz *querer preservar a língua mãe* ou *aprender alemão como língua materna* parece marcar um conflito em relação à alteração na condução do ensino da língua no Colégio

Imperatriz Dona Leopoldina ocorrida em 2006, conforme explicamos no Capítulo 2 desta dissertação. Esse conflito, entretanto, não se efetiva, pois, logo em seguida, o mesmo participante fala *ser dever da escola ensinar o alemão correto*. Nessa mesma direção, reflete RC, conforme podemos observar no excerto abaixo:

Veja só: a comunidade suábica que nós temos aqui é um pouco limitada, pois não são muitas pessoas que a compõem.. Antigamente tinha lá quatro cinco filhos por casal, hoje em dia essa realidade mudou, os casais têm um ou dois filhos ou nenhum Então o que acontece? Essas pessoas/muitos acabam casando com pessoas de fora porque também hoje existe a facilidade de você sair e conhecer outras realidades. Então isso acaba realmente trazendo pessoas de fora que não sabem falar o alemão. Nesse caso, muitas vezes, tem o casal em que o marido ou a esposa falam alemão e o cônjuge não fala e, nesse contexto, se torna mais fácil usar o português. Então, realmente a tendência é acabar o dialeto, ou seja, ele acabar sumindo, há uma tendência grande pra isso (RC. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2012).

Ambos os participantes consideram que *Schwowisch* tem regredido rapidamente e possivelmente se extinguirá, então a situação multilíngue que se apresenta hoje, conforme observamos no Gráfico 4, poderá mudar para uma situação de bilinguismo Português/*Hochdeutsch*. No mesmo gráfico, observamos ainda que, embora exista uma parcela dos alunos que se considera monolíngue em português, somando 21%, isso não altera o fato de que a grande maioria da clientela da instituição fala mais de uma língua.

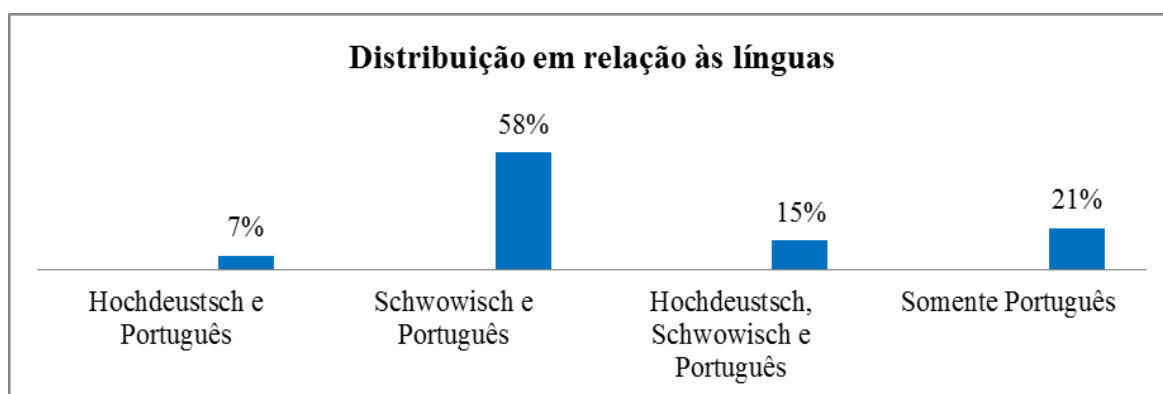


Gráfico 3: Distribuição de línguas entre os alunos do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.

É possível observar pelo Gráfico 4 que 58% dos questionados declaram ser bilíngues em *Schwowisch*/português, o que indica um entendimento de língua bastante interessante. Para esses participantes, mesmo que de modo irrefletido, o *Schwowisch* é uma língua que tem usos específicos como o português, isto é, serve para situações específicas de comunicação. É o que se pode compreender a partir do fragmento da entrevista concedida por A3, aluna multilíngue *Schwowisch/Hochdeutsch*/Português.

P: e quando você veio para escola você teve dificuldades com o alemão padrão?

A3: com o alemão padrão um pouco porque na verdade a gente fala o dialeto a primeira ou segunda série, a gente fala o dialeto nas aulas de alemão. Depois, quando a gente começa a fazer as DSD, começa a fazer provas é que você tem que começar a falar o alemão de verdade, o alemão tradicional

P: Então é quando aparecem as dificuldades?

A3: é difícil porque a gente está tão acostumado a falar o dialeto que é difícil mudar para o alemão. Você não lembra como dizer tal coisa no alemão certo, você sempre lembra do dialeto.

P: e na sua família, vocês falam o dialeto?

A3: o dialeto

P: o alemão padrão também falam?

A3: não, só o dialeto

P: e o português?

A3: Falamos português quando tem alguém que fala somente português por perto. Por exemplo: tem uns primos meus agora que só falam português. Então os falantes de *Schwowisch* falam o português, mas é só quando tem falante só de português perto, se não é mais o dialeto (A3. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012).

Para a aluna, as línguas são selecionadas de acordo com o meio em que o falante está inserido, pois afirma que em casa só é falado o *Schwowisch*. Outro critério de seleção dos bilíngues *Schwowisch*/português (que poderíamos estender para os multilíngues *Schwowisch/Hochdeutsch*/Português) em relação à língua utilizada em cada situação é a presença de monolíngues em português, ou seja, há, como se pode depreender da fala da aluna, uma necessidade de interação com os demais falantes de qualquer língua que seja usada no ambiente. Esse mesmo raciocínio é feito por A4, aluno multilíngue em *Schwowisch/Hochdeutsch*/Português:

P: que línguas vocês falam mais em casa?

A4: em casa, a gente fala mais o dialeto e também o português porque o meu pai, como ele é de Santa Catarina, apesar de ser também descendente de

alemão, fala somente o alemão de lá falado que é um pouco diferente, então, para nós nos entendermos um pouco melhor, falamos português. O dialeto falamos principalmente com os avós

P: e o alemão padrão vocês falam?

A4: O alemão alto, que é como o chamamos, é bem difícil que a gente fale em casa com os pais, mas, às vezes, com os avós que vieram direto da Alemanha a gente tem que falar o alemão alto. (A4. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012).

A4 usa o plural “a gente” em muitos momentos de sua fala, com esse uso parece haver uma identificação com os descendentes de suábios, é como se ele falasse em nome de todos, quando se pronuncia. Assim, ele reflete que *Schwowisch* é utilizado apenas entre as pessoas que também compreendem essa língua. Nesse sentido, ressalta-se a habilidade interacional com que esses falantes transitam de uma língua para outra em prol de seus objetivos de comunicação.

Desses trechos de entrevista também é possível entender que os descendentes de suábios estão falando mais português em virtude da entrada de não falantes de *Schwowisch* na família. Tanto na família de A3 quanto de A4 não se pode falar essa língua em todo o tempo, pois há pessoas que falam somente o português. Sobretudo na fala de A3, o uso do advérbio “agora” chama a atenção para a questão da mudança na intensidade do uso do português dentro do seio familiar: para que todos se entendam entre si, opta-se por usar o português e não repassar o *Schwowisch* aos não falantes dessa língua. Nesse sentido, comprova-se a reflexão dos docentes sobre a regressão do *Schwowisch* na colônia o que poderá provocar, com o passar dos anos, a migração da situação de multilinguismo *Schwowisch/Hochdeutsch/Português* de algumas famílias para a de bilinguismo *Hochdeutsch/Português*, pois, conforme o CP1, LF1/alemão e LF5/português, a cada ano, notam-se entre os ingressantes do Colégio menos falantes de *Schwowisch*.

Ali no kindergarten é variado. Ultimamente a gente tem mais clientes que falam só português em casa. Antigamente, boa parte dos alunos [...] quase cem por cento deles entravam falando o dialeto, o Schwowisch, característico da colônia. Agora não, boa parte dos alunos só fala português em casa. Mudou a clientela de certa forma. (LF1/alemão. Entrevista concedida em 14 de outubro de 2011).

na verdade não mais tem muitos descendentes de suábios, ou seja, os suábios não estão tendo muitos filhos como antigamente. Antigamente eram irmãos de seis/sete, hoje, não, o casal tem, no máximo, dois filhos. Então eles chegam ao jardim em menor número e também vêm outras crianças de fora,

mas todos eles são alfabetizados juntos e conseguem acompanhar bem o alemão (LF5/português. Entrevista concedida em 11 de junho de 2012).

Essa nova realidade da instituição, segundo o CP1, obrigou o Colégio a alterar a configuração do ensino de alemão como se pode observar na transcrição abaixo referente à resposta ao questionamento sobre se o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina pode ser considerado uma instituição bilíngue.

Eu vejo o Colégio Imperatriz como uma escola com grande potencial na língua alemã, mas que, por uma necessidade de abertura, não pode se considerar mais bilíngue. Por que eu digo isso? Nós tínhamos há bem pouco tempo, ou seja, até o final do ano passado, um trabalho na educação infantil que era realizado no dialeto suábico e depois acontecia a migração para a alfabetização em língua portuguesa e, a partir do primeiro ano, o aprendizado da língua alemã como língua estrangeira. Em virtude do público que atualmente é de 60/70% de alunos que NÃO têm mais contato direto com a língua alemã em casa, então, se é dessa forma, eu não consigo construir uma proposta financeiramente e pedagogicamente que dê conta de um processo bilíngue. (CP1. Entrevista concedida em 26 de junho de 2012).

Essas explicações evidenciam a consciência tanto das docentes quanto da coordenação pedagógica de que não só a escola, mas também a colônia como um todo pode migrar para uma situação de bilinguismo em português/*Hochdeutsch*, embora segundo alguns docentes o uso do *Hochdeutsch* seja tão difícil quanto a do português padrão. Nesse sentido, pode haver suplantação do *Schwowisch* e em seu lugar se colocará (e já tem se colocado) outra variedade mais prestigiada, talvez mais próxima do que se entende por alemão, o *Hochdeutsch*. A mudança de situação pode indicar, segundo o que os dados coletados nos permitem dizer, que a variedade local de alemão tem sofrido uma espécie de desvalorização por ser de tradição oral, sendo ensinada aos mais jovens apenas por meio da oralidade e não ser reconhecida como língua.

Embora haja essa possibilidade, como bem observa LM1/alemão, existe por outro lado uma política pensada pela CAA e posta em prática pelo Colégio Imperatriz Dona Leopoldina que busca uma igualdade, no sentido de não só valorizar a língua portuguesa que já tem seu espaço demarcado por ser a língua oficial do Brasil, mas valorizar a língua desses indivíduos, o alemão, mesmo que apenas em sua realização oficial.

Claro que se dá uma ênfase maior à língua alemã visto que os suábios aqui falam dialeto alemão e, por isso, se dá essa ênfase maior. Isso significa mais aulas do que de inglês do que de espanhol, sendo cinco aulas na maioria das turmas e, em algumas, quatro aulas (LM1/alemão. Entrevista concedida em 13 de junho de 2012).

Processos políticos como esse são também alvos da reflexão de Aquino (2009), para quem igualdade “é dar a todas as comunidades bilíngues um tratamento que valorize suas línguas maternas e que lhes possibilite a conservação da língua e da cultura local, seja em ambiente familiar, escolar, ou em qualquer situação social” (AQUINO, 2009, p. 238). No entanto, isso nem sempre é possível, justamente pelo sistema educacional brasileiro ser tradicionalmente monolíngue em português. Embora existam, ainda são poucas as iniciativas de trazer para dentro da escola a língua materna de um grupo minoritário. Um exemplo desse processo é a Lei nº 848/2010 a qual co-oficializa a língua Guarani no município de Tacuru/MS, obrigando que os serviços básicos de saúde, por exemplo, sejam também prestados em língua Guarani, que as escolas municipais e os meios de comunicação não só utilizem o português, mas também a língua co-oficial. Ainda que haja iniciativas como essa e como a de Entre Rios que não co-oficializa o alemão clássico ou o *Schwowisch*, mas que procura promover o bilinguismo, sabemos que as línguas em contato não estão em pé de igualdade, pois uma sempre tem maior *status* que a outra, assumindo o lugar de língua de prestígio, deixando a outra em lugar de inferioridade.

No Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, parece haver uma compensação pelo definimento do *Schwowisch* ao se enfatizar o *Hochdeutsch*, uma vez que já se entende que aquele é um processo inevitável, mas, apesar disso, há uma *língua próxima, melhor até, porque tem mais status* que pode ser usada para transmissão de cultura, valores e com a qual há identificação da população imigrante e descendente. A respeito disso, RM apresenta uma reflexão que nos ajuda a explicar porque ocorre esse fenômeno e como o *Hochdeutsch* se coloca como língua de transmissão de cultura.

RM: [...] está cada vez mais difícil mantermos o Schwowisch. No futuro, lógico que a gente não sabe como vai ser daqui uma, duas ou três gerações, daqui a cinco, dez anos. Talvez se acabe esse uso porque, antigamente,

quando nossos pais vieram, nossos avós vieram pra cá, os casamentos geralmente eram entre eles e, hoje, a metade dos casamentos já é com pessoas que não são de origem alemã. Então é lógico que cabe a esse casal educar os filhos em alemão então, mas é mais difícil. E, olhe, não é uma regra que eles não falem o Schwowisch, a gente vê na comunidade que é culpa dos pais ou da esposa [a qual geralmente é de fora] que eles perdem aquela vontade de manter língua (RM. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2012).

Em outro momento, CP1 nos explica esse fato revelando a crença de que a variedade local de língua alemã não pode ser ensinada na escola do mesmo modo que as variedades não cultas de português não são alvo de ensino. Seguindo esse raciocínio, a única língua que poderia ser contemplada pela escola e que exerceria o papel de transmissora e ratificadora da cultura alemã seria o *Hochdeutsch*. Com esse mesmo entendimento, manifesta-se RC, conforme se comprova no trecho abaixo:

é lógico que, na escola, eles têm que ensinar o alemão clássico porque é o alemão clássico que lhe permite também interagir, quando você vai para o exterior ou vai para qualquer outro lugar do mundo em que se fale o alemão. Então o alemão clássico é tão útil talvez quanto o inglês. Você não aprende o inglês lá do bairro não é mesmo? Você aprende o inglês clássico né, pois é esse que lhe permite se comunicar onde estiver (RC. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2012).

Nesse sentido, são compreensíveis as escolhas linguísticas da instituição, pois é possível observar um cuidado em tratar dessas questões de modo que atendessem às necessidades e desejos da população local. É o que Altenhofen (2004) destaca como necessário para as comunidades de imigração multilíngues, ou seja, segundo o autor, é fundamental que a educação leve em consideração a situação linguística da comunidade, observando suas possibilidades sociais e linguísticas.

Esse movimento, apesar de ser coerente com as necessidades da comunidade, acaba deixando o *Schwowisch* numa posição de inferioridade em relação ao *Hochdeutsch*. Quanto a esse tipo de ocorrência, Cavalcanti (1999) elenca dois fatores como causa da ocorrência mencionada, um deles é: “as línguas faladas não são (d)escritas e como tal não são reconhecidas” (CAVALCANTI, 1999, p. 398); e, não sendo descritas, acabam não ocupando o espaço escolar, ficando restritas, muitas vezes, ao ambiente doméstico.

O *Schwowisch*, até o ano de 2011, esteve na escola mais fortemente no Jardim de Infância, em que as crianças eram/vinham sendo iniciadas no estudo da língua alemã padrão e algumas também na língua portuguesa. No sistema vigente até o ano de 2011, a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental I, iniciava-se o trabalho do alemão como língua estrangeira e é então que o *Schwowisch* passava a ser *retirado* da sala de aula paulatinamente. Esse processo é mencionado pelos professores de língua alemã durante as entrevistas: todos demonstram que o *Schwowisch* está sempre presente no falar dos alunos. A partir do início de 2012, o *Schwowisch* foi retirado também do Jardim de Infância, conforme nos explica CP1. Atualmente, a iniciação é em relação ao *Hochdeutsch* e ao português, em um momento ou outro, é possível que o *Schwowisch* seja usado para dar suporte ao ensino das outras duas línguas, mas *não deve ser utilizado em tempo integral*.

Segundo os professores entrevistados, o *Schwowisch* está presente de maneiras diferenciadas nas aulas, principalmente, marcado na pronúncia de alguns sons que se diferenciam da forma como seria pronunciado na língua alemã padrão. Diante desse fato e percebendo todo o processo, os professores afirmam *corrigir* os alunos para que falem menos *Schwowisch* em sala de aula. Os docentes, por sua vez, deixam claro que, na escola, os alunos *não podem* utilizar a variedade local língua alemã, mas, em ambiente familiar, é perfeitamente possível continuar o uso. Os professores de português, embora em menor grau, também sentem essa presença na escrita de uma ou outra palavra. No entanto, é preciso, segundo os professores, corrigir. Vejamos como eles se manifestam a respeito disso.

eu sinto algumas dificuldades nesses alunos que falam dialeto em casa até na minha aula porque a nossa ordem, a da coordenação e da direção, é não falar dialeto. Eu nem tem como porque eu não sei o dialeto deles, mas, quando eles chegam a mim, também preciso ajudá-los, corrigi-los para que os falantes de dialeto não acabem falando só o dialeto. (LF1/alemão. Entrevista concedida em 14 de outubro de 2011).

se o aluno não sabe nada seja de Hochdeutsch ou de Schwowisch, ou seja, se ele começa do zero, você consegue trabalhar melhor porque pode trabalhar melhor o vocabulário. O aluno que não fala o dialeto leva mais tempo para aprender a estrutura da frase, já os que falam dialeto em casa têm mais facilidade nisso, mas, para nós, professores de língua estrangeira, às vezes, é mais fácil você ensinar um aluno que não sabe nada de alemão do que um aluno que vem com essa deficiência e fala tudo misturado o português e fala misturado o alemão. Então você/ você tem mais dificuldade porque o falante de dialeto acha que sabe alemão Hochdeutsch, mas, na

verdade, não sabe (LF2/alemão. Entrevista concedida em 21 de outubro de 2011).

A esse respeito é bastante exemplar a fala de LM1/alemão, por isso optamos por apresentar o segmento todo, pois, assim, é possível construir uma noção mais clara do lugar ocupado pelo *Schwowisch*.

os alunos daqui falam um dialeto, digamos, rústico, cada vez mais rústico, pois, mais longe da língua culta, o vocabulário vai se perdendo. Então há uma mistura muito grande de português e alemão [Hochdeutsch e Schwowisch]. Eles entendem bem e alguns ainda conseguem falar relativamente o dialeto. O objetivo da escola é trazer a língua culta, fazendo o paralelo com as duas línguas [Hochdeutsch e Schwowisch], mas ensinar a língua culta, não deixando de lado o dialeto, naturalmente, visto que, na própria Alemanha, se falam muitos dialetos que quase não são compreensíveis. A gente até se pergunta como é que pode ser um dialeto alemão de tão diferente que é, então, por isso, o Schwowisch, o dialeto daqui, não é deixado de lado, mas sempre é feito um paralelo com a língua culta, naturalmente aqui dentro [colégio] as provas são em cima da língua culta (LM1/alemão. Entrevista concedida em 13 de junho de 2012).

Em seguida, o docente é questionado sobre se os falantes do *Schwowisch* têm mais facilidade com o *Hochdeutsch* e ele prossegue:

essa discussão é, [...] como eu poderia dizer? Difícil. Naturalmente, os que vêm de fora, têm mais dificuldades e precisam de um apoio maior, pois o dialeto, para aqueles que o falam, ajuda no início a entender melhor o professor porque as aulas de alemão são todas em alemão. Mais para frente, na escrita, o dialeto começa a estorvar. Ele atrapalha porque o aluno tenta escrever conforme fala e isso distancia essa escrita da do alemão. O aluno que vem de fora aprende a língua desde o início certinho, assim ele tem mais facilidade de escrever corretamente do que o próprio aluno daqui. Então o dialeto ajuda até certa altura, depois atrapalha. (LM1/alemão. Entrevista concedida em 13 de junho de 2012).

Perguntamos ainda sobre quando os alunos se expressam em dialeto, para esse questionamento, o docente dá as seguintes explicações:

nós corrigimos. É difícil porque eles acabam sempre caindo no dialeto para se expressarem, mesmo na hora da expressão escrita, eles acabam caindo no dialeto. Então é uma luta constante para você mantê-los na língua culta até

porque alguns têm resistência contra isso por acharem que sabem. O dialeto para eles é mais fluente, pois, mesmo que seja muito misturado, é o dialeto deles no dia-a-dia, é a fala deles no dia-a-dia e acaba sendo usada na sala de aula, mas nós temos o compromisso de, não vou dizer proibir o Schwowisch, mas de sempre estimular a língua culta (LM1/alemão. Entrevista concedida em 13 de junho de 2012).

Na fala de LM1/alemão, podemos perceber que o *Schwowisch*, em um primeiro momento, facilita o aprendizado do *Hochdeutsch*, pois alguns vocábulos são semelhantes ou mesmo iguais, mas a pronúncia é diferente em cada uma das variedades, o que, de um ponto em diante, passa a atrapalhar tanto o aprendizado da escrita quanto o da oralidade da língua oficial. A exposição do professor nos leva a inferir que usar o *Hochdeutsch* de modo inadequado pode estar ligado ao fato de o *Schwowisch*, apesar de contar com alguns textos escritos, não ser usado com frequência para a escrita, então a transcrição de sons não é aprendida por falantes dessa variedade. Ao passar a escrever o *Hochdeutsch*, aparece tal dificuldade, acentuada pela prosódia diferente deste ligada à variedade local da língua alemã.

Ainda é fundamental tomarmos conhecimento do que falam os professores de português a respeito do uso do *Schwowisch* em sala de aula. Segundo as professoras entrevistadas, o uso não chega a *atrapalhar* o ensino de língua portuguesa, tendo em vista que os alunos têm *bom domínio do português*. No entanto, ao se expressarem, eles deixam claro que há dificuldades na pronúncia do português pela influência do *Schwowisch*, problema que atinge a escrita conforme vemos na parte grifada do excerto abaixo:

*Eu percebo que o falante de Schwowisch apresenta dificuldade **mais na escrita mesmo**, mas é raramente, não é sempre que acontece, pois eles conseguem separar bem. Apesar de eles virem de casa já com essa influência, é um ou outro só que apresenta dificuldade na grafia mesmo da palavra, quando acontece, é a troca do n pelo m, coisinhas assim. Além disso, apresentam problemas com acentuação, pois **eles acentuam muito conforme o som** (LF3/português. Entrevista concedida em 25 de abril de 2012).*

A partir desses depoimentos, é possível inferir que o *Schwowisch*, apesar de ser a língua utilizada no dia-a-dia dos suábios do Danúbio, tem *status* de língua estigmatizada. Um exemplo disso é a fala de LM1/alemão exposta anteriormente, na

qual o participante caracteriza-o como *dialeto rústico*. O estigma que o acompanha pode supostamente ter três causas possíveis: a) a de não ser considerada língua pelo governo alemão; b) ser reflexo do uso que faziam os ascendentes europeus na época anterior à vinda ao Brasil – nesse caso, as demais variedades de língua alemã influenciaram umas às outras e o *Schwowisch* passou a se relacionar com o português; e c) por apresentar grande mescla com o português.

Pelo exposto, observamos que em não sendo reconhecido pelo governo alemão como língua, o *Schwowisch* não podia auxiliar na persecução do objetivo da escola de ter um considerável número de aprovação junto aos testes de proficiência (provas DSD). Estes se pautavam no *Hochdeutsch*, então o alemão clássico sempre foi a língua da escola, num primeiro momento, estudado como língua materna e, de 2006, até agora como língua estrangeira. Esse objetivo é o que guia o ensino de alemão na instituição, sobretudo depois de 2006, quando houve uma grande reformulação na condução das atividades dessa área no Colégio Imperatriz. Conforme salientamos anteriormente a respeito do Jardim de Infância, isso não indica, no entanto, que o *Schwowisch* nunca é usado para dar apoio ao ensino do *Hochdeutsch*, hora ou outra isso pode acontecer, mas não deve ser um processo frequente, segundo informações de LF2/alemão.

Talvez por acreditarem que o *Hochdeutsch* estava muito próximo do *Schwowisch*, até 2006, o *Hochdeutsch* era ensinado como língua materna na escola, conforme nos informa LF2/alemão.

eu assumi a coordenação da língua alemã em 2006 e, nessa época, nós fizemos uma reestruturação na área de alemão. Desde o primeiro ano até o Ensino Médio, até então, era ensinado o alemão, porém usavam-se livros que também eram utilizados na Alemanha, ou seja, o ensino de alemão caracterizava-se como de língua materna. E, quando nós viemos para cá, introduzimos o ensino de língua alemã para estrangeiros porque os alunos, em casa, eles falam dialeto misturado praticamente [Hochdeutsch, Schwowisch e Português]. Então nós vimos uma grande deficiência na fala, na forma como o Hochdeutsch era pronunciado e achamos melhor introduzir o alemão para estrangeiros para que o aluno criasse uma base boa com vocabulário bom e que também fosse trabalhada a questão da audição, da leitura, da escrita e da fala de uma maneira construtiva (LF2/alemão. Entrevista concedida em 21 de outubro de 2011).

P: Como o senhor caracteriza o Colégio Imperatriz? Trata-se de uma escola bilíngue?

LM1/alemão: Já foi. Nos primeiros anos, aqui se ensinava alemão e outras matérias em alemão também. Hoje não. Hoje a língua alemã é uma língua

*estrangeira como o inglês e o espanhol*³⁵ (LM1/alemão. Entrevista concedida em 13 de junho de 2012).

*antes de eu chegar, o colégio considerava o alemão Muttersprache que seria o alemão como primeira língua, mas era muito difícil, muito complicado para os alunos. Chegavam os livros extremamente difíceis de entender e eles não conseguiam desenvolver o alemão deles: e acabavam falando mais o dialeto do que o alemão e, então, [...] uma professora implantou uma nova configuração para o alemão na escola, seguindo o método das provas DSD [Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz]. Essa nova maneira de ensinar e de aprender alemão e a encontrada na Europa inteira, e também no Brasil, que norteia o ensino do alemão*³⁶ (LF1/alemão. Entrevista concedida em 14 de outubro de 2011).

Como se observa na fala de LF1/alemão, a escolha do alemão como língua estrangeira passou a ser vinculada a um melhor desempenho nas provas DSD. Antes de 2006, os resultados do Colégio nesses exames eram insatisfatórios, do ponto de vista da CAA e do governo alemão. Depois da reestruturação da área de alemão, os números começaram a melhorar, pois as dificuldades na oralidade e na escrita, ou seja, a influência do *Schwowisch* passou a ser amenizada.

existe um convênio com o governo da Alemanha, com o que é a representatividade do governo alemão no exterior, desde:: 1980 praticamente. Eles fazem essas provas, só que, nos últimos anos, a coordenação da língua alemã [...], no Brasil, que vem fazer esses exames aqui em Entre Rios, estava muito insatisfeita com os resultados dos exames porque os alunos falavam mais dialeto e faziam uma mistura entre o dialeto e a língua alemã, a língua alemã oficial. Os alunos faziam uma mistura muito grande, demonstrando uma deficiência muito grande principalmente na fala e na escrita. Então nós tivemos que, fomos praticamente obrigados a fazer essa reestruturação para melhorar estas duas habilidades, a fala e a escrita principalmente (LF2/alemão. Entrevista concedida em 21 de outubro de 2011).

O bom desempenho dos alunos da instituição nos exames provocou outras mudanças as quais nos são relatadas por RM, segundo o qual, houve aumento no número bolsas de estudos ofertadas para alunos do Colégio, não só em nível de pós-médio ou graduação, mas também para cursos de curta duração e passeios pelas Alemanha, Áustria e outros países próximos. Outro benefício advindo dos resultados

³⁵ Embora o professor coloque alemão, inglês e espanhol em pé de igualdade, conforme expusemos na seção 2.4.1 do Capítulo 2 deste texto, essas línguas não ocupam o mesmo espaço dentro da escola.

³⁶ A docente refere-se aqui ao direcionamento para o ensino de língua europeia determinado pelo QECR (ALVES, 2001) detalhado na seção 2.4.1 do Capítulo 2 desta dissertação.

satisfatórios foi, e ainda é, a vinda de verbas específicas para melhorias no ensino de *Hochdeutsch*. Vemos essa reflexão no excerto abaixo:

Aqui, para o colégio, vinham verbas. Até nem sei, mas acho que este ano recebemos também, teria que ver com o diretor o valor recebido, mas eram 50 mil reais aproximadamente. Eu até nem sei porque o diretor comentou comigo numa conversa informal, na qual me informou que o professor responsável, na América do Sul, por essa prova de DSD, falou que nós tínhamos uma verba a qual teria sido aumentada um pouco em função de os nossos alunos terem ido tão bem nos exames. O valor eu não sei agora, mas é importante ressaltar que os nossos contatos com a Alemanha não são nem por causa do dinheiro, o que nós temos entre o governo dos estados alemães Baden Württemberg e de Bayern são as portas abertas para mandarmos alunos para lá formados e que querem se especializar nas culturas de cevada, trigo, soja e milho, mais culturas de inverno porque lá eles têm as melhores médias na produção de trigo do mundo. Então nós temos as portas abertas para os nossos jovens estudarem lá, mas nós temos um problema: temos até poucos jovens dispostos a ficar lá um ou dois anos para fazer uma especialização em qualquer área. Inclusive temos vagas lá e não conseguimos preencher todas as vagas por falta de interesse dos alunos. Isso não é bom. Acho que esse convênio é até mais importante que o dinheiro este dinheiro, considerando o déficit de 2 milhões que a escola tem, se virem 60 mil reais é lógico que ajuda, isto é, não é um valor desprezível, são valores altos. Assim, para nós, o que vale é a parte intelectual, as portas que estão abertas para Agrária, pois é a Agrária que abre as portas, depois o colégio então procura os interessados. Isso é importante e tem que ser ressaltado várias vezes porque, no ministério da agricultura da Alemanha, no estado de Baden Württemberg em Munique, o que nós precisarmos, eles não possuem mais dinheiro – agora com a crise europeia eles cortaram dinheiro no mundo inteiro –, mas, se nós quisermos mandar quantos alunos quisermos, eles nos atendem/recebem com o custo lá embaixo, paga-se só a moradia e o estudo é gratuito, então isso é o mais importante que o dinheiro, mais importante que você trazer 60 mil reais para o colégio. Ainda que você, com essa verba, seja possível investir no professor e, por extensão, no aluno mesmo. O aluno que vai para lá e fica dois anos, depois volta e pode vir trabalhar aqui na Agrária, por exemplo, se ele quiser ou, então, se não quiser pode usar o conhecimento adquirido para a vida dele, fazendo o que quiser desse bem intelectual (RM. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2012).

A partir da mudança descrita, todo o trabalho em alemão passou a pautar-se nas provas DSD que avaliam quatro habilidades: ler, escrever, falar e ouvir; as quais são contempladas nos materiais didáticos escolhidos, conforme os professores explicaram nas entrevistas. Em outras palavras, os materiais são selecionados de acordo com as exigências das provas. Também as metodologias são adotadas a fim de darem suporte para o desenvolvimento das habilidades exigidas nas DSD, por essa razão as avaliações são montadas nos moldes desses testes.

A preparação para os momentos de avaliação inicia ainda no jardim de infância, conforme explica LM1/alemão:

Para se atingir o nível C1 quanto mais cedo se começar a estudar é melhor, não precisa ser necessariamente no jardim de infância, afinal nem todas as escolas conveniadas com o governo alemão como o Imperatriz iniciam o ensino de alemão no jardim de infância. Mas como aqui a escola dá um grande valor a essa língua por ser a língua deles daqui, então começa o trabalho com a língua alemã já no jardim de infância (LM1/alemão. Entrevista concedida em 13 de junho de 2012).

O trabalho em prol de bons resultados, ou seja, maior número de aprovações, é intenso durante toda a Educação Básica, indo além da sala de aula, ou seja, os professores desenvolvem projetos como concurso de leituras, levam os alunos para outros ambientes externos à sala de aula para conduzir atividades em que o uso da língua alemã seja necessário. Nesse sentido, há o desenvolvimento do que tanto CP1 quanto LF2/alemão (citações anteriores) chamam de metodologia interativa.

Os professores e também a coordenação pedagógica declaram-se satisfeitos com os resultados obtidos nas provas DSD. Embora o número de candidatos por ano à prova C1 (que é o nível mais elevado) seja reduzido (foram sete no ano de 2011 e onze candidatos em 2012), o índice de aprovação é alto. Segundo LF1/alemão,

nas provas que são mandadas pelo consulado alemão, pelo governo alemão, os índices de aprovação ficam sempre em torno de 95%, 100%, 85% 90%, nunca abaixo disso. Então a gente vai aprimorando aos poucos e vai melhorando tanto o papel do alemão na escola quanto o desempenho dos nossos alunos lá fora porque, para a Agrária, o alemão – a gente não pode esquecer que a nossa chefe, o nosso chefe ali é a Agrária - deve ser aprendido pelos alunos, devem sair do Colégio sabendo falar, escrever alemão porque a Agrária é uma empresa que fala alemão que por ter contatos com a Alemanha e pela origem de seus fundadores. Então se os alunos saem de lá não sabendo falar o alemão, não têm chances na Agrária e não é isso que se espera, os suábios querem os seus filhos sabendo falar corretamente o alemão, sabendo escrever e interagir com uma pessoa alemã (LF1/alemão. Entrevista concedida em 14 de outubro de 2011).

Para os alunos novos que entram em séries cujo nível de alemã é mais avançado, existe um incentivo para que *desenvolvam a língua alemã mais rapidamente*, como observamos na fala de LF2/alemão abaixo exposta. Ressalta-se, no entanto, que é

um serviço disponibilizado apenas para a língua alemã, não há nenhum trabalho equivalente na língua portuguesa, pois a instituição parte do pressuposto de que sendo o português falado pela grande maioria e, estando, conforme afirmam LM1 e LF2, também acessível aos alunos nos meios de comunicação e no dia-a-dia, não exige um trabalho de reforço.

os alunos novos que entram no colégio – este ano, por exemplo, nós tivemos dezesseis alunos novos - recebem do colégio gratuitamente um curso de alemão intensivo de um ano para que, no segundo ano, eles possam já entrar nos grupos normais com menos dificuldades (LF2/alemão. Entrevista concedida em 21 de outubro de 2011).

Essa complexidade linguística e respectiva política de administração das línguas em contato na região dão suporte para que o ambiente se firme enquanto espaço bilíngue. Pelo exposto, notamos que o multilinguismo existente está em franco declínio e a atuação tanto da escola quanto da mantenedora, amparadas pelo governo alemão, colabora para esse processo.

Ressaltamos, ainda, que a política adotada na colônia se esquia da política nacional no sentido de que aquela reforça o monolinguismo proposto por esta, pois o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina se configura enquanto monolíngue em português e tem em sua grade curricular o alemão, o inglês e o espanhol como *línguas estrangeiras*, conferindo ênfase à língua alemã, inclusive em termos de número de aulas e de subsídio (financiamento), em função de os moradores da região terem ascendência suábica/germânica e devido aos negócios mantidos entre a Colônia e a Alemanha. Acreditamos, conforme Cavalcanti (1999), que a questão do monolinguismo é naturalizada, ou seja, tornada natural e reforçada mesmo nesses ambientes caracteristicamente multilíngues ou bilíngues. Nesse sentido, observamos que, apesar de o Colégio trabalhar com sujeitos monolíngues em *Schwowisch* e bilíngues em *Schwowisch*/português, contribuindo para agregar-lhes mais o *Hochdeutsch* e sujeitos monolíngues português, levando-os para uma situação de bilinguismo em português/*Hochdeutsch*, a instituição não se declara como bilíngue ou multilíngue.

Ao serem questionados sobre a configuração da instituição, coordenação pedagógica e professores declararam acreditar que o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina não pode ser considerado bilíngue, sobretudo, porque o currículo prevê o

ensino da língua alemã como língua estrangeira, partindo do pressuposto de que hoje grande parte dos alunos ingressantes é monolíngue em português. Essa clientela impossibilita, a menos por hora, a implantação de um currículo bilíngue que, segundo os participantes, não é o objetivo da instituição. Vejamos as explicações dos participantes:

Eu considero que lá no kindergarten em que a gente tem uma presença muito mais forte do Schwowisch, pois os pequenos trazem-no de casa e também o português falado pelos demais que ainda não falam alemão. Não diria que seja bilíngue, mas é bem mais próxima. No Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, eu considero que o trabalho com a língua alemã é como língua estrangeira [...] porque nós não trabalhamos tanto com a marca do dialeto na oralidade. No kindergarten, tem muito mais presente a presença da oralidade do dialeto. Nós aqui trabalhamos com a estrutura do alemão oficial como língua estrangeira para que eles possam ter um bom desempenho na fala e na escrita de acordo com o alemão oficial (LF3. Entrevista concedida em 25 de abril de 2012).

Nesse caso, a professora parece entender que seria uma instituição bilíngue se o alemão fosse ensinado como língua materna e fosse mantido o *Schwowisch* conforme ocorria no jardim de infância até 2011 e estendido a todos os níveis de ensino.

Eu acredito que está caminhando para isso. Ainda não pode ser considerado bilíngue porque tem muitas aulas em que predomina o português. Eu acho que seria bilíngue se algumas matérias fossem trabalhadas também em alemão, não só as de língua alemã. Se estivesse estruturado desse modo aí, sim, o colégio seria bilíngue. Assim eu caracterizo o colégio Imperatriz como uma escola que ensina alemão como língua estrangeira (LF1/alemão. Entrevista concedida em 14 de outubro de 2011).

LF1/alemão demonstra que o currículo deveria ter outra configuração para que a instituição fosse considerada bilíngue, em que os professores das demais disciplinas também usassem, além do português, o alemão. Nessa mesma linha, segue LF2/alemão como observamos em sua fala,

como escola bilíngue? Não. Eu acredito que não porque uma escola bilíngue utiliza também a segunda língua, a estrangeira em outras matérias, por exemplo, em matemática, história, geografia. Eu conheço, por exemplo, o

colégio suíço brasileiro onde os alunos têm algumas matérias em alemão. Nesse colégio, os alunos também fazem o exame de proficiência, mas diferente do nosso, pois utilizam outro sistema nhoque dê conta dessa língua e do inglês que também é ensinado com grande ênfase. Nós aqui temos o uso do alemão também na disciplina de música, mas em outras matérias não. Então eu não considero propriamente uma escola bilíngue, até porque aqui o alemão é ensinado como língua estrangeira. Eu acho que é isso que vai se intensificar futuramente cada vez mais porque sempre vêm mais alunos de fora para cá [os quais falam apenas português]. Para você ter uma ideia, no jardim, hoje já existem grupos em que se tem mais crianças de família que não fala mais o alemão em casa (LF2/alemão. Entrevista concedida em 21 de outubro de 2011).

Na continuidade dessa resposta, LF2/alemão vai além e explica que para ser bilíngue, deveria haver outros objetivos. Segundo ela,

Nós não temos hoje necessidade de tornar a instituição porque nós conseguimos dar, desde o jardim até o final do Ensino Médio, ao aluno para ele poder estudar na Alemanha tendo um bom nível de língua alemão. Com essa certificação que ele ganha aqui, poderia teoricamente estudar na Alemanha, pois ele está preparado (LF2/alemão. Entrevista concedida em 21 de outubro de 2011).

Para a professora, o ensino de *Hochdeutsch* como língua estrangeira tem alcançado seus objetivos e, desse modo, não é necessário reconfigurar o currículo da instituição para um currículo bilíngue. De acordo com o que ela explica, essa não é a proposta do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. CP1 parece concordar com essa visão ao enfatizar que a estrutura curricular toda deveria ser alterada e haver público para uma escola bilíngue.

P: futuramente o Colégio poderia voltar³⁷ a ser uma instituição bilíngue?
CP1: eu acho que poderia, porém eu não conseguiria atingir todo o meu corpo discente com essa proposta. Em termos de organização e de estrutura, eu precisaria ou nós precisaríamos eventualmente pensar em dois segmentos, dois braços dentro de uma mesma escola, para isso, infelizmente eu não tenho público suficiente. Existe uma proposta muito interessante, não sei se você conhece, de escolas em São Paulo e Rio de Janeiro – aqui no Paraná

³⁷ Quando CP1 usa a palavra “voltar” está se referindo ao Jardim de Infância que até o ano de 2011 tinha uma tendência bilíngue, pois o *Hochdeutsch* e demais disciplinas podia ser ensinado em *Schwowisch* e em Português. Ainda que essas duas línguas pudessem ser usadas na Educação Infantil, esse nível de ensino ainda não era caracterizado como bilíngue. Tratamos desta mudança na seção 1.3 do Capítulo 1 desta dissertação.

acho que não temos nenhuma ainda –que focam numa prova, na verdade, numa terminalidade multicultural bilíngue baseadas no sistema francês AB. Já houve pensamento se o Colégio Imperatriz não poderia se associar a essa proposta porque, dentro desse programa, você trabalha com dois idiomas, aliás três: uma materna, a língua portuguesa, e duas estrangeiras, no caso a língua alemã e a língua inglesa, de forma muito aprofundada. Então, poder? Poderia, mas a questão hoje é mais difícil em virtude do pouco público do que efetivamente de uma possibilidade, de uma proposta ou de capacitação docente por exemplo (CP1. Entrevista concedida em 26 de junho de 2012).

A preocupação em demonstrar que a escola não é bilíngue no atual momento está bastante presente nos discursos, cada um se embasando naquilo que acredita ser uma instituição bilíngue. Nesse sentido, podemos caracterizar, contraditoriamente, o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina como monolíngue ou, ao menos, oficialmente monolíngue, conforme o faz Cavalcanti (1999), ao falar sobre a educação em comunidades de imigração. Segundo a autora, “[a]s escolas são oficialmente monolíngues, mas, em comunidades bilíngues, é natural que haja trânsito entre uma e outra língua e é isso que se viu na prática”. Nesse sentido, “[é] claro que há sempre o receio de o professor de não estar trabalhando de acordo com a Secretaria da Educação”, além disso, “há sempre uma afirmação sobre o português como sendo a única língua da escola” (CAVALCANTI, 1999, p. 396-397).

Conforme observamos na fala de CP1, para que o Colégio fosse bilíngue, deveria estruturar-se em dois segmentos: um cujo currículo trata do *Hochdeutsch* como língua estrangeira no qual as demais disciplinas são ministradas apenas em português tal como é a configuração atual da instituição; e outro segmento bilíngue funcionando paralelamente de forma caracteristicamente bilíngue em que não apenas as aulas de língua alemã são ministradas em *Hochdeutsch*, mas também as demais disciplinas contariam com professores bilíngues português/*Hochdeutsch*. Neste caso, o *Hochdeutsch* poderia ser ensinado como língua materna, partindo do princípio de que seriam clientes desse segmento falantes nativos de *Hochdeutsch*. Isso, como bem demonstra o professor, é inviável principalmente porque a clientela da instituição fala majoritariamente o português. CP1 finaliza o tópico, dizendo que o problema está mais relacionado mesmo à falta de público para o segmento bilíngue da escola, ou seja, se houvesse clientela suficiente, seria possível providenciar a proposta do currículo bilíngue e a capacitação dos docentes.

A partir do exposto, podemos reafirmar a presença do *Schwowisch* como língua estigmatizada em relação ao *Hochdeutsch*, pois esta é a língua que possibilita a ascensão profissional na colônia. Além disso, observamos que as ocorrências *in vivo* têm sido suplantadas indiretamente pelas decisões *in vitro*. No capítulo 3, dissemos que a política linguística *in vitro*, em geral, é um instrumento do Estado para colocar em prática aquilo que lhe parece necessário. No caso da colônia, não há interferência do Estado brasileiro na região, mas de instituições que detêm o poder financeiro e econômico, a CAA e o governo alemão, e o poder intelectual, o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.

Essas decisões linguísticas tomadas pela comunidade amparadas pelos poderes citados acima e colocadas em prática no Colégio passam por todas as instâncias envolvidas no planejamento linguístico na região. Uma dessas instâncias é a prática dos professores de línguas, então, na próxima seção, procuramos conhecê-los e observar as crenças que envolvem sua formação e atuação.

4.3.1 Os bons professores de língua alemã e de língua portuguesa

O Quadro 2 apresentado na seção *Perfil dos Participantes* nos mostra a formação acadêmica dos docentes que atuam no ensino das línguas portuguesa e alemã no Colégio Imperatriz.

No que se refere aos professores de língua alemã e também a CP1, observamos que todos têm a graduação em Letras português/alemão e, por informação fornecida nas entrevistas, numa instituição que mantém um instituto de formação de professores que trabalham com língua alemã. Segundo estes, entrar no curso de Letras/Alemão da instituição mencionada pelos participantes pressupõe que o acadêmico tenha bons conhecimentos básicos nessa língua, que devem ser adquiridos em escolas de Ensino Médio ou institutos de idiomas. Essa informação está disponível no site da Instituição de Ensino Superior, segundo informações correspondentes à grade curricular, para as disciplinas de língua alemã a começar pelo *Alemão I: Recursos Básicos* do primeiro período para a qual já se “pressupõe conhecimentos prévios em língua alemã”. Ainda na mesma seção, somos informados de que esse conhecimento básico deve ser adquirido em institutos de idiomas ou em escolas de Educação Básica que ensinem o alemão.

Nesse sentido, quem se graduou em tal instituição teria melhor desempenho na língua alemã, segundo LF2/alemão. A mesma IES, em conjunto com o instituto de le

formação de professores em língua alemã, oferece, ainda, atividades acadêmicas em forma de extensão o que atrai muito a coordenação de alemão e a direção do Colégio Imperatriz. Nas palavras de LF2/alemão,

esses professores [os professores que têm a formação descrita acima] fizeram formação em instituto de formação de professores de língua alemã, eles têm uma formação boa, pois eles trabalham com as quatro habilidades. Trabalhar com as quatro habilidades significa trabalhar com uma metodologia diferente, não mais baseada em aulas expositivas e, sim, em trabalhos com grupos. O ensino cooperativo que nem se difundiu ainda no Brasil, nós temos essa formação para trabalhar o cooperativismo na sala de aula, fazendo trabalhos em grupo: fazer um rodízio, por exemplo, nesse grupo sai um aluno e vai pra outro grupo ou coisa assim (LF2/alemão. Entrevista concedida em 21 de outubro de 2011).

Outra crença manifestada pelos docentes da escola, que podemos relacionar à formação desses professores, refere-se à formação na Alemanha que a maioria teve. Segundo LF2/alemão, essa especialização é fundamental para uma boa atuação no ensino de língua alemã. É o que podemos ver nas transcrições abaixo.

eu vejo que os professores formados nas universidades aqui no Brasil – a minha formação também foi aqui no Brasil, mas eu fiz uma especialização na Alemanha – dão muita aula expositiva, despejam os conteúdos na cabeça do aluno e o aluno vai fazer o que com isso? Nesse caso, aluno é preparado para passar em vestibular única e exclusivamente. Nós na área de alemão discutimos com nossos alunos porque essas provas [DSD], na parte escrita, o aluno tem que fazer uma argumentação, então ele tem que saber argumentar, ele tem que saber se posicionar sobre o que é bom ou ruim e ter sua própria opinião (LF2/alemão. Entrevista concedida em 21 de outubro de 2011).

[...] porque esse instituto onde nós, professores de alemão, nos formamos é um instituto subvencionado pela Alemanha e prioriza uma metodologia diferenciada (LF2/alemão. Entrevista concedida em 21 de outubro de 2011).

Com relação à formação dos docentes da área de alemão, CP1 corrobora a opinião de LF2/alemão quanto à necessidade de desenvolver um trabalho mais interativo com o alunado de modo que seja desenvolvida uma relação de afetividade

entre este e a língua alvo. O que se diferencia na fala de CP1 é que, para ele, não é apenas uma boa formação, vejamos como ele se expressa.

No caso da língua alemã, é necessário fazer uma consideração que vai muito além do conhecimento técnico que se relaciona mais à perspectiva desse profissional desenvolver o idioma de forma interativa/de forma interessante ao educando. Tendo em vista que o Colégio Imperatriz oferece esse idioma como diferencial e ele é obrigado [ou seja, deve ser estudado] em todas as turmas/em todas as faixas etárias/todos os grupos, isso se tornaria extremamente difícil, caso não houvesse essa identificação do profissional com a língua e, conseqüentemente, a conquista do aluno para com essa língua estrangeira. Então o diferencial aqui para mim não é só a formação, é também o interesse em fazer com que esse idioma seja repassado ao aluno de modo que este adquira seus conhecimentos básicos e faça isso de uma forma agradável. Assim, a interação e a disponibilidade do professor para fazer com que o aluno aprenda é até mais importante que a qualificação técnica (CP1).

Nesse sentido, é possível afirmar que, para a equipe do colégio, é de suma importância possuir uma *boa formação*, no entanto, se o profissional mostrar-se engajado quanto ao cumprimento dos objetivos da instituição e estiver realmente envolvido com o aprendizado do idioma alemão, certamente terá mais espaço na instituição do que aqueles que não têm esse perfil, conforme se pode observar na fala de CP1. Tendo em vista que a instituição tem o compromisso de manter uma elevada taxa de aprovação nas provas de proficiências, citadas e explicadas no capítulo 2, esse é o perfil do professor que tem levado os alunos a, cada vez mais, ter sucesso nas provas, segundo o que acreditam os participantes.

No que se refere aos professores de português, observamos que apesar de haver uma preocupação por parte da equipe pedagógica com a formação desses profissionais, não se faz necessário que haja um diferencial, conforme CP1 declara. Segundo esse profissional, trata-se de uma disciplina obrigatória que não precisa conquistar o aluno, ou seja, poderíamos dizer que em qualquer instituição se aprende português, pois essa é a língua materna da maioria dos brasileiros e também a língua oficial do país, de modo que o apelo à necessidade de se estudar essa língua pode ser menor do que o apelo ao ensino da língua alemã no caso do Colégio Imperatriz. Quanto a isso, CP1 afirma:

No caso da língua diferente, eu não vejo como muito diferente, porém, na língua portuguesa, você tem uma disciplina obrigatória da grade curricular. Então, vamos dizer assim, esse vínculo afetivo é, na minha opinião, necessário/importante, mas pode ser um pouco mais afastado/um pouco mais profissional do que na língua alemã. Eu preciso obrigatoriamente, na língua alemã, assim como eu acho que deveria acontecer na língua inglesa e na língua espanhola, conquistar o interesse do aluno para que ele queira se desenvolver justamente nessa disciplina. Se eu fizer uma análise um pouco mais ampla, seria a mesma coisa que acontece hoje nos projetos especiais onde há a divulgação do projeto/o professor faz a sua propaganda e tenta conquistar o aluno para aquele curso ou aquele projeto. Então é uma necessidade de interação muito maior, não é apenas passar o que está na apostila/passar o que está no caderno e, sim, uma proposta de construção de relacionamento/não falo aqui de relacionamento professor amiguinho do aluno, mas de um relacionamento sério/de um relacionamento profissional onde o olhar e o foco estão sob o cliente [aluno] que, em algumas disciplinas obrigatórias, nem sempre está tão presente (CP1).

Como pudemos notar pelas falas dos participantes apresentados nesta seção, a diferença entre as crenças relativas à formação dos docentes das línguas portuguesa e alemã é bastante evidente. Isso certamente respinga na atitude desses docentes no sentido de que tais crenças podem provocar um sentimento de inferioridade, de ser menos capaz por ter uma formação deficitária no caso dos professores de português e elevar o *status* dos professores de alemão. Salientamos, no entanto, que acreditamos que a boa formação é importante, mas, concordando com CP1, sozinha não faz grandes diferenças, é preciso empenho do docente e vontade de construir uma história profissional de sucesso.

Notamos, ainda, que essas crenças não somente influenciam as atitudes dos docentes, mas também as dos alunos conforme veremos na próxima seção, quando demonstramos algumas crenças dos alunos atreladas aos discursos dos professores de ambas as áreas.

4.3.2 A prática docente refletida no aluno: a visão do aluno como influência na prática docente

Observamos que a crença relativa à formação dos professores de língua alemã influencia a atitude dos alunos em relação ao ensino de línguas na escola, pois os entrevistados demonstram que na aula de alemão pode haver maior interação e eles podem tratar de temas de seu interesse. De um lado, notamos que cada aluno se identifica com uma língua em especial, mas que há influência nele da linha de

raciocínio dos docentes no que se refere às línguas. Por outro lado, é de fundamental importância observar que o modo como os alunos pensam e vivenciam as línguas das quais têm conhecimento mais ou menos aprofundado deveria também influenciar a prática docente, tendo em vista a complexa compreensão sobre línguas e o respectivo uso demonstrados nas entrevistas concedidas pelos alunos.

Atualmente, como fora exposto na seção anterior, a escola atende uma clientela que se divide basicamente em quatro grupos: a) multilíngues em *Schwowisch/Hochdeutsch/Português*; b) bilíngues em *Hochdeutsch/Português*; c) bilíngues em *Schwowisch/Português* e d) monolíngues em português (as condições c e d são transitórias, tendo em vista que os alunos do colégio Imperatriz estão a caminho da fluência em *Hochdeutsch*). Essa realidade vai de encontro não somente à visão que a grande maioria das pessoas tem de que o Brasil é monolíngue português, mas também a toda a política do monolinguismo instaurada desde as primeiras investidas sobre o uso e o ensino de línguas no Brasil, conforme se discutiu na seção 2.3 do capítulo 2 desta dissertação.

Cabe aqui reafirmar que, como a política do monolinguismo em português sempre teve preponderância nos estudos da área da linguística, convencionou-se, por exemplo, que há uma língua no território nacional e que essa língua é unificada e não tem variações, já que uma dessas variedades é considerada a língua e as demais, *desvios* dessa língua (FARACO, 2007). Tanto é assim que ensinamos o português padrão nas nossas salas de aula por meio de estudo de regras como se houvesse uma única forma de realizá-lo. Um dos problemas de se ter um ensino embasado nessa concepção de língua é que ele tende a ser direcionado para o ensino de regras e de nomenclatura, deixando de lado a linguagem em uso. Mesmo o trabalho com gêneros textuais demonstra uma preocupação muito maior com a estruturação textual do que com a língua em uso, afinal sempre voltamos a ensinar a “gramática” independente do texto, independente da oralidade (FARACO, 2008). Essa concepção de língua, língua como estrutura apenas, orienta a prática de grande parte dos docentes de línguas no Brasil, inclusive está presente na prática dos professores do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Assim, é inevitável que os próprios alunos acabem tendo sua concepção de língua alterada no

mesmo sentido³⁸. Vejamos alguns posicionamentos dos alunos entrevistados a esse respeito:

a língua portuguesa tem muita coisa, muita regra, sendo muito mais difícil que o alemão (A1. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012).

eu acho mais difícil o português com a sua gramática porque o alemão, mesmo tendo gramática, é uma coisa mais fácil. Hoje em dia, não se estuda tanto gramática e, sim, desenvolve-se mais a fala, além da leitura, já, nas aulas de português, é bem mais gramática e isso eu acho mais difícil (A3. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012).

o problema com o português é que tem aquela gramática toda: sintaxe, essas regras do português (A2. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012).

Podemos afirmar que essa prática está cristalizada e, em certa medida, “funciona” (ou pelo menos vai em direção do que se espera, do que sempre foi feito) nas escolas monolíngues em português. No entanto, não deveria ser a base para o trabalho com línguas em instituições cujo contexto não é monolíngue, pois o entendimento que os próprios alunos têm a respeito do que seja língua já exige uma prática docente diferenciada. Além disso, todo o contexto em que a escola está inserida parece exigir uma prática diferenciada e distante da reprodução de práticas cristalizadas.

Segundo Maher (2007, p. 74-75, grifos da autora), “[o] funcionamento discursivo do sujeito bilíngue prevê a utilização de mudança de código (*code-switching*) e empréstimos linguísticos (*borrowings*) em sua gramática”, ou seja, se estamos trabalhando com alunos bi/multilíngues, nos depararemos com a mistura dos códigos (assim como a comparação entre eles e o entendimento de um por meio de outro) e podemos usar essa característica para aprofundarmos o processo de significação que ele faz. Ainda segundo a mesma autora, “[u]m ‘bom’ bilíngue transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência para tanto”.

Nesse sentido, utilizando o raciocínio dos alunos, pode-se afirmar que o bilinguismo ou o multilinguismo só vêm a contribuir com as aulas, seja de línguas ou de qualquer outra disciplina. Maher (2007) a respeito disso ainda nos informa que “[e]sses procedimentos [*code-switching* e *borrowings*] são, para o bilíngue, recursos

³⁸ Dizemos isso porque os alunos, ao se referirem ao ensino de língua alemã, demonstram acreditar que a língua é um meio de interação para ser utilizado em situações reais, mas, quando abordam o ensino de língua portuguesa, associam-no ao trabalho com a estrutura interna da língua.

comunicativos poderosos dos quais ele lança mão com frequência, para, pragmaticamente, atribuir sentidos vários aos seus enunciados: para expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica etc” (MAHER, 2007, p. 75). Essa característica do bilíngue é salientada, ora ou outra, como positiva pelos alunos entrevistados:

aqui é engraçado, às vezes, acontecem situações de você lembrar a palavra em alemão, mas não lembra em português, então a gente tem que fazer essa troca (A1. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012).

eu acho que na parte de línguas facilita muito quando o professor sabe mais de uma língua. Acho que é bem mais fácil quando eles [professores] entendem mais de uma língua porque, às vezes, a gente mesmo não lembra a palavra e ele sabendo mais de uma língua é mais fácil (A3. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012)

Se observarmos o posicionamento da coordenação pedagógica, vemos que há um pensamento que vai em direção contrária. Segundo CP1, é importante que o professor de alemão seja bilíngue, por seu turno, o de português sendo monolíngue já atende os objetivos do ensino de língua materna. O profissional diz *não haver necessidade de o professor de português ser bilíngue*. Embora não tratemos nesta dissertação sobre o caso do inglês e do espanhol, é pertinente dizer que, na fala de CP1, notamos que a instituição não espera que os professores dessas disciplinas também sejam bilíngues língua alvo/português, assim como ocorre com os professores de língua alemã. Esse dado é interessante, pois todas são línguas estrangeiras, mas não têm o mesmo espaço dentro da instituição.

Tendo em vista a possibilidade de lançarem mão desse recurso sofisticado de significação é tendência, como afirma Maher (2007, p. 75), que os bilíngues se sintam “mais à vontade na companhia de outros bilíngues: na interação com monolíngues, não podem lançar mão de todas as habilidades comunicativas que têm a sua disposição”, ou seja, o problema é o contato de um bilíngue com um monolíngue. Nesse caso, cada um possui estratégias e possibilidades diferentes de atribuir significação ao mundo. Nesse sentido, é natural, ao reunirem-se, falarem na língua que lhes é comum. Segundo A3, se o professor conhecesse qualquer outra língua que não somente o alemão poderia

facilitar o processo de compreensão e significação ou, pelo menos, entenderia como os bilíngues se sentem.

Assim como A3, A1 também considera fundamental o docente poder lançar mão de mais de uma língua. Segundo A1,

o professor ser bilíngue é bom. Um exemplo disso é na aula de alemão: a gente tem aula só em alemão só que de repente eu não entendi o que a professora falou e ela quer me explicar, ela vai achar um jeito mais fácil de explicar em alemão, mas, mesmo assim, eu não entendi, então, o que acontece? Ela consegue passar isso para gente tudo em português e facilita. Então assim é interessante porque ela tem os dois lados, português e alemão. Para o professor que não é bilíngue já é mais complicado porque, às vezes, falta ali uma compreensão mais específica e fica meio limitada a forma de se explicar para o aluno, às vezes, aparece uma coisa meio diferente 'puxa vida... eu não sei porque eu não tenho conhecimento...a minha parte é essa'... (A1. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012).

acredito que é importante o professor ser bilíngue até porque o mundo hoje está mais globalizado e é fundamental. Além do inglês, que é uma coisa assim básica e já não é mais um diferencial, é uma coisa assim que você tem que ter, eu acredito que inglês e espanhol é uma coisa que tem que ter. Acredito que deveria sim exigir um diferencial, uma língua a mais, afinal isso é o que faz a diferença hoje quando o aluno sai do colégio e vai para o mercado de trabalho. Isso deveria começar já numa escola bilíngue, seria interessante (A1. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012).

Contrariamente ao posicionamento dos alunos em relação à necessidade de os docentes serem bilíngues, temos a fala abaixo de CP1. Segundo o docente, é importante que os professores de alemão sejam bilíngues *Hochdeutsch*/Português, mas os de português não necessariamente. Na sua fala, não se percebe a reflexão sobre língua feita pelos alunos, parece permear a fala dele a crença em um conceito de bilinguismo idealizado (Cf. Maher, 2007), a partir do qual se considera possível que os falantes proficientes em línguas diferentes realizem em cada uma delas, em todos os domínios, seu repertório verbal no sentido de que haveria um controle equivalente em ambas as línguas. Esse conceito é posto em xeque se considerarmos não apenas as falas dos alunos entrevistados nesta pesquisa, mas também o que vem sendo considerado teoricamente sobre bilinguismo nos últimos tempos, propostas que consideram o *code-switching* e o *borrowings*, conforme salientado anteriormente segundo Maher (2007).

CP1: *No caso da língua portuguesa não vejo necessidade de ser um profissional bilíngue até porque todos os nossos alunos, como disse antes, cada vez mais têm dificuldade ou têm menos contato com a língua alemã, ou seja, cada vez o contato maior é com a língua portuguesa. Então não há nada que, por exemplo, o professor de português precise explicar em língua alemã ou fazer a interferência com a língua alemã. Não há alunos que entendam tão pouco a língua portuguesa para justificar a necessidade de uma explicação secundária em língua alemã. Já, na língua alemã, eu vejo como fundamental os professores da casa/do colégio estarem ou serem conhecedores da língua portuguesa justamente pelo fato de que eu tenho, cada vez mais, alunos com menor contato com a língua alemã, então se o professor hoje quiser começar a aula, chutando aqui num quarto ano, uma aula de início ao fim exclusivamente em língua alemã, ele pode ter algumas dificuldades e o aluno consequentemente também porque eu tenho inclusive alunos que vêm de uma outra realidade totalmente dissociada da língua alemã. Então, nesse caso, eu vejo como interessante saber/pode fazer uso da língua materna desse aluno até para a conquista de um vínculo – não estou dizendo que o professor não pode executar uma fantástica aula usando apenas a língua alemã, mas acredito que haverá/há situações em que ele precise, para atender este ou aquele aluno, para conseguir atingi-lo, um contato com a língua materna (CP1. Entrevista concedida em 26 de junho de 2012).*

Refletindo ainda sobre a fala do mesmo profissional, a língua portuguesa assumiria uma função didática para o trabalho com a língua alemã e de inclusão dos alunos que desconhecem a língua alemã antes de ingressarem na instituição, seja porque são descendentes de suábios, mas não falam o *Schwowisch*, ou seja porque são de outro seguimento da colônia como os alunos filhos de operários da CAA que não são descendentes suábios ou, ainda, aqueles que moram em Guarapuava e também não mantêm vínculos de ascendência com o suábios. Desconsidera-se, assim, que, conforme nos orienta Maher (2007, p. 74, grifo da autora), “a competência comunicativa de um sujeito bilíngue só pode ser compreendida e avaliada, de fato, tendo como referência as funções que *ambas as línguas* de seu repertório verbal tem para ele”. Não queremos dizer, no entanto, que todos os professores devam ser bilíngues ou multilíngues, o que se sugere é que esse recurso de significação que os alunos têm seja valorizado, pois as aulas podem ser sobremodo enriquecidas.

Também a partir das falas dos alunos, podemos dizer que há duas identidades de poder entre o corpo docente do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina: uma representada pelo grupo de professores de alemão, que têm exigência bastante marcada quanto ao desempenho dos discentes na língua alemã (essas exigências são sustentadas pelas provas DSD); e outra representada pelo grupo de professores que não falam o alemão como também não falam qualquer outra língua além do português. Este grupo

abriga pelo menos dois dos professores de português já que uma das professoras é descendente de alemães suábios e não suábios e fala uma variedade linguística que mistura o *hunrückisch* e o *Schwowisch*.

É preciso ressaltar, no entanto, que essa identidade de poder não parte dos professores de alemão, afinal de contas, esses profissionais estão a serviço de uma política linguística local que prevê uma carga horária para a língua alemã quase equivalente à de português, em outras palavras, não parte deles, mas é por eles ratificada. A ênfase à língua alemã, como dito na seção 2.5 do capítulo 2 desta dissertação, direciona a escolha de materiais didáticos os quais são estruturados para trabalhar essa língua na perspectiva das provas DSD. Esse material e o compromisso da instituição escolar com a CAA e o Governo Alemão fazem com que o ensino de língua alemã tenha um direcionamento bastante específico, conforme já explicamos nos capítulos anteriores. Isso em nada diminui ou inferioriza o trabalho feito com a língua portuguesa na escola, ou seja, salientando o ensino de alemão, não estamos procurando argumentos para dizer que os professores de língua materna não fazem um bom trabalho, pelo contrário, queremos salientar que o trabalho destes reflete, pelo menos, duas crenças comuns a respeito do ensino de língua materna: ensinar português é ensinar gramática e português é ensinar nomenclatura.

Além disso, é preciso refletir sobre os objetivos de cada disciplina dentro da escola. A disciplina Língua Alemã tem objetivo bem marcado: preparar os alunos para a aprovação nas provas DSD, isso implica levá-los a serem proficientes na língua-alvo tanto nas expressões oral e escrita quanto na leitura e na audição dessa língua. Diferentemente se coloca a disciplina Língua Portuguesa que não se direciona com objetivos tão claros, caminhando instintivamente de modo a levar os alunos a terem bom desempenho em vestibulares da região, comungando com o ensino de língua materna que ocorre também em outras escolas, sejam particulares ou da rede pública de ensino. Embora ter bom desempenho em vestibular, de certa forma, equivalha à aprovação nas DSD, a coordenação não entende que esse deva ser o objetivo do ensino de língua portuguesa. CP1 demonstra que o ensino de alemão na instituição tem um objetivo bem claro, vejamos como se expressa:

CP1: *Já tem uma diferenciação entre grupo A e grupo B. Eu tenho uma condução para uma prova de proficiência A, B ou C. Então é uma*

diferenciação especificamente conduzida para atender determinado público com maior facilidade...

P: e determinados objetivos também não é?

CP1: justamente (CP1. Entrevista concedida em 26 de junho de 2012).

Em relação aos objetivos do ensino de língua materna no âmbito brasileiro, temos o posicionamento de LF2/alemão já apresentado anteriormente³⁹.

eu vejo que os professores formados nas universidades aqui no Brasil – a minha formação também foi aqui no Brasil, mas eu fiz uma especialização na Alemanha – dão muita aula expositiva, despejam os conteúdos na cabeça do aluno e o aluno vai fazer o que com isso? Nesse caso, aluno é preparado para passar em vestibular única e exclusivamente. Nós na área de alemão discutimos com nossos alunos porque essas provas [DSD], na parte escrita, o aluno tem que fazer uma argumentação, então ele tem que saber argumentar, ele tem que saber se posicionar sobre o que é bom ou ruim e ter sua própria opinião. Nas outras matérias, isso não acontece muito. Também na parte da fala, nós fazemos círculos na sala de aula onde nós discutimos, por exemplo, a poluição das cidades pelos carros: que consequências traz isso? Quais são os pontos positivos e negativos disso? A gente discute assim em língua alemã: quais são as alternativas hoje para a poluição do meio ambiente? A gente discute a separação do lixo, como é feito na Alemanha e no Brasil e por que, no Brasil, ainda não acontece isso? A gente tem que descrever gráficos, saber descrever um gráfico. Você tem que saber citar fontes e tudo isso a gente faz em língua alemã, o aluno tem que se preparar para essas provas sem copiar as coisas do Wikipédia direto, ele mesmo tem que preparar seus textos porque vai ter que falar sobre isso depois (LF2/alemão. Entrevista concedida em 21 de outubro de 2011)

Quanto à diferenciação no trabalho com as duas línguas, podemos afirmar que isso ocorre em função do material escolhido o qual atende aos objetivos de cada disciplina conforme dito acima. Segundo CP2,

Cada disciplina tem a sua característica: a língua portuguesa como é trabalhada se desenvolve a partir de um apostilado do Positivo no qual tem toda uma linha de estrutura de texto, sendo bem diversificado; a língua alemã trabalha numa outra corrente, nela o aluno tem a possibilidade de um desenvolvimento bem mais efetivo em função de os professores trabalharem com todas as áreas de comunicação: que é a leitura, o ouvir, o escutar, o escrever e o falar. Então se oportuniza para o aluno uma forma de ele, em algumas dessas áreas, onde ele se dá melhor ou ele entende melhor fazer essa comunicação. Infelizmente eu vejo que, no português, funciona assim: o aluno ou faz oral ou escrito e ponto final. Nesse caso, esse trabalho não contempla o aluno que é talvez até por natureza mais introvertido, que não

³⁹ Repetimos aqui a fala de LF2/alemão para darmos atenção a um novo dado.

gosta de se expor em sala de aula. O alemão já é diferente no sentido de que essa forma de trabalho deles, eu acredito, é mais efetiva. (CP2. Entrevista concedida em 3 de agosto de 2012)

Podemos observar que embora o material apostilado selecionado pela escola esteja, segundo CP2, *cumprindo seus objetivos, sendo de qualidade*, é configurado de modo diferente do de alemão, ou seja, o de alemão propicia, conforme explicado anteriormente, a abordagem efetiva das quatro habilidades implicadas na interação: ler, escrever, ouvir e falar. No que se refere ao material de português, são contempladas as habilidades de ler e escrever apenas, de modo que não leva o aluno à autonomia na interação em todas as práticas sociais de uso da linguagem.

Nesse sentido, reiteramos que as falas dos alunos demonstram a conjuntura escolar onde estão inseridos, ou seja, não são também eles responsáveis pelo empoderamento dos professores de alemão, apesar de ratificarem-no, e consequente valor atribuídos às aulas. Trata-se de um ambiente todo pensado e articulado de modo que tais profissionais se sobressaíam em função dos objetivos da comunidade concretizados na/pela escola.

Pensando ainda sobre o ensino de português e nos utilizando da fala dos alunos, pode-se dizer que teoricamente um professor monolíngue português seria suficiente para o trabalho com disciplinas variadas em território brasileiro, partindo do pressuposto de que o país é monolíngue português. No entanto, essa caracterização tem se mostrado defasada dada a realidade do país e os diversos falares abrigados aqui, pensando nas variedades do próprio português e nas outras línguas com respectivas variedades, que circulam em espaços específicos dentro do território brasileiro. Espaços que, diga-se de passagem, não são apenas bilíngues conforme uma visão superficial, mas caracteristicamente multilíngues.

É o caso da Colônia Entre Rios, lugar onde caberiam práticas que levassem em consideração a complexa realidade linguística do alunado. No entanto, é preciso considerar que o ser humano não lida bem com a ideia de caos, ou seja, todos buscamos sistematizar os processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, é compreensível e válida a opção por se ensinar gramática, pois a gramática é um sistema lógico que facilita o aprendizado, mesmo tendo consciência de que não dá conta da demanda local.

Observamos, a partir do exposto neste item, que a prática nas duas disciplinas parece ter o mesmo direcionamento teórico-metodológico, entretanto a língua alemã,

pelo que expõem os participantes, tem efetivado na prática tais direcionamentos. Essa crença influencia – e reforça – de modo direto as crenças dos alunos a respeito de como deve ser o ensino de línguas na escola, habilitando-os para fazer julgamentos, comparando o ensino de alemão com o de português a partir de uma visão de bi/multilíngues que são. Na próxima seção, discutimos o *status* das línguas em contato nesse ambiente social altamente complexo em que as crenças estabelecidas têm influenciado as práticas, estas que, numa via de mão dupla, servem de reforçadoras das crenças.

4.3.3 O *status* das línguas em contato e respectiva variação dentro de cada grupo considerado

Fritzen (2008), no título de um de seus textos, nos traz a fala, que usamos como epígrafe do Capítulo 1 desta dissertação, de um dos participantes de sua pesquisa de apenas nove anos a qual demonstra uma reflexão sobre as línguas em contato, na região onde morava, bastante lúcida e pertinente para considerarmos a maneira como professores e alunos percebem as línguas na Colônia de Entre Rios. O participante diz “eu falo diferente, mas isso é alemão também” em resposta a sua professora de alemão quando esta afirma que “se fala de um jeito e se escreve de outro”, procurando demonstrar a diferença entre o alemão falado na região de Blumenau (o *Hunsrückisch*) e o *Hochdeutsch* (FRITZEN, 2008, p.351). O que está em jogo nesse confronto aluno/professora são, segundo a mesma autora, as atitudes e valores em relação às línguas em uso, ou seja, trata-se de uma fala que expõe o *status* conferido às línguas em questão pelos seus usuários.

Torna-se pertinente falarmos sobre isso, tendo em vista que, na comunidade de Entre Rios, há também essa diferenciação a depender do grupo que se considere. Na comunidade, a relação *Schwowisch/Hochdeutsch* é tensa e conflituosa uma vez que a inserção do alemão padrão por meio da escola está fazendo com que o *Schwowisch* regrida, caminhando desse modo para o desaparecimento conforme salientamos na seção 4.2 deste capítulo. Obviamente essa relação de conflito se estabelece pelo contato problemático entre os falantes dessas línguas e a crença que cada um deles tem sobre o que é língua e qual tem mais valor.

Assim como os alunos participantes da pesquisa de Fritzen (2008), os que participaram deste trabalho confrontam a visão de língua dos professores⁴⁰, demonstrando que percebem a diferença entre as variedades língua alemã utilizadas na região as quais não se chocam necessariamente, apenas têm funções diferentes. Quando questionados sobre quais línguas falam, os alunos multilíngues *Schwowisch/Hochdeutsch/Português* ou bilíngues *Hochdeutsch/Português* responderam:

P: *Você podia iniciar se apresentando, falando da sua ascendência e das línguas que fala*

A2: *Eu sou descendente de Suábios só que eu não falo alemão em casa, lá eu falo português porque o meu pai é descendente de portugueses e ele não entende muito bem a língua suábica. Eu falo mais alemão aqui no colégio mesmo, só que o alemão Hochdeutsch, eu dificilmente falo alemão suábico. E eu ganhei, quer dizer, não ganhei ainda, mas vou fazer uma entrevista com um professor de alemão e, se eu for bem-sucedido nessa entrevista, se eu conseguir convencê-lo, eu vou ganhar uma viagem para a Alemanha em novembro (A2. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012.)*

P: *antes de você vir pra escola você falava que línguas?*

A3: *falava alemão*

P: *só alemão?*

A3: *falava português, mas pouco... falava mais o alemão mesmo*

P: *mas era o dialeto né?*

A3: *o dialeto, sim.*

(A3. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012.)

P: *em casa vocês falam mais que línguas?*

A4: *em casa a gente fala mais o dialeto, mas também o português porque o meu pai, que é de Santa Catarina e também é descendente de alemão, porém fala um alemão um pouco diferente, então para nós nos entendermos um pouco melhor, a gente fala português, Quanto ao dialeto, a gente fala principalmente com os avós (A4. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012.)*

Nas falas de A2 e A4, é evidente a diferenciação entre as duas variedades de alemão, no caso de A2, pode-se entender que, para o aluno, há uma igualdade entre as línguas, pois não as hierarquiza, simplesmente explica o porquê de não ser falante de *Schwowisch*. Além disso, o aluno não faz menção a expressões como *dialeto* ou *variedade de língua*, utilizando em vez disso *alemão Hochdeutsch* e *alemão suábico*, expressões como *alemão* em geral referem-se ao idioma oficial. Enquanto A4, já vincula o *Schwowisch* à ideia de dialeto como sendo uma forma de realização do alemão

⁴⁰ É sobretudo importante salientar, neste ponto, que não somente os alunos, mas todos os participantes desta pesquisa, quando se referem à própria ascendência e à da comunidade, utilizam os termos “alemão” e “suábico” como sinônimos sem aparentemente distingui-los em termos valoração.

diferente da utilizada pelo pai e deixada de lado em prol de uma melhor interação dentro da família. A3 utiliza a palavra *alemão* para designar tanto o *Schwowisch* quanto o *Hochdeutsch*, demonstrando entender ambas as variedades como línguas.

Para a professora LF1/alemão, as realizações da língua alemã em colônias no Brasil não podem ser consideradas línguas, mas sim dialeto, conforme se observa na afirmação abaixo feita depois de ser questionada sobre as línguas que fala

P: e a sua língua materna qual é?

LF1/alemão: português

P: e o dialeto da tua comunidade ((Hunsrückisch)) entra como segunda língua?

LF1/alemão: eu diria que é um dialeto, não denominaria como língua (LF1/alemão. Entrevista concedida em 14 de outubro de 2011).

Em consonância com essa afirmação, estão as falas de todos os profissionais da escola, para todos os entrevistados, o *Schwowisch* é um dialeto. Além disso, quando se trata de ensino de língua alemã, a variedade mencionada é tida como inferior por alguns professores de alemão, sustentados pela política linguística vigente na região de incentivo ao *Hochdeutsch*. E é nesse sentido que o *Schwowisch* é minoritarizado em Entre Rios, pelo *status* que tem em relação ao alemão padrão não necessariamente pelo número reduzido de falantes. Na fala dos professores de língua alemã, observamos a variedade de língua alemã não só como um uso linguístico inferior, mas também que traz deficiência para o aprendizado tanto da língua alemã padrão como do português. Vejamos as duas falas de LF1/alemão a respeito disso:

LF1/alemão: [...] eu sinto algumas dificuldades nesses alunos que falam dialeto em casa até na minha aula porque a nossa ordem, da coordenação e da direção, é não falar dialeto. Eu nem tem como porque eu não sei o dialeto deles, mas quando eles chegam a mim também preciso ajudá-los e corrigi-los para que eles não acabem falando só o dialeto. Eu sinto em algumas crianças a dificuldade de falar o português corretamente no início e também a preocupação deles de falar o alemão corretamente. No início, é um pouco difícil essa relação. Agora não está mais tanto porque eu percebo que cada vez mais tem poucas crianças que falam o dialeto aprendido em casa.

[...]

LF1/alemão: [...] Tem que ter um pouquinho de feeling para não cortá-los e dizer simplesmente 'chega... agora não quero mais ouvir uma palavra em dialeto', mas dizer para eles 'ó... existe o dialeto é bonito e legal que vocês falem em casa, é cultura continuem preservando isso, mas você tem que

aprender agora o alemão correto para que você lá na Agrária saiba falar bonito, corretamente frente a um alemão, se você falar dessa forma não vai aprender corretamente, então você vai ter que aprender agora o alemão correto, o Hochdeutsch'. E assim para mim me trouxe uma alegria muito grande poder trabalhar e tentar aos poucos ajuda-los a falar melhor né.. (LF1/alemão. Entrevista concedida em 14 de outubro de 2011).

Nessa sequência, observamos o cuidado da docente em não restringir o uso da variedade de alemão de modo estanque a fim de não gerar traumas em seus usuários, no entanto o processo de restrição desse uso linguístico segue ocorrendo. É evidente na fala da docente a crença em uma única realização correta da língua alemã e também da língua portuguesa, trazendo à tona o mito da língua unificada.

Na próxima sequência, temos a fala de LF2/alemão demonstrando que os falantes de *Schwowisch* apresentam *algumas deficiências* quando está em curso a aprendizagem da língua padrão oficial. Reconhece-se na fala da professora, a crença de que é mais fácil ensinar alemão padrão para os não-falantes da variedade local da língua alemã.

P: Será que esses alunos que falam o dialeto e o português são bilíngues?

LF2: são porque eles já têm a estrutura da frase. Por exemplo: a estrutura da frase já está pronta muitas vezes, o sujeito, o predicado, essas coisas. **aA deficiência está, muitas vezes, na pronúncia e no vocabulário.** O vocabulário é muito restrito e o que acontece? Eles perdemno português o vocabulário e perdem vocabulário no alemão. Então **há uma deficiência muito grande no vocabulário..., há uma deficiência muito grande na pronúncia** e para você reestabelecer isso novamente é um custo, é muito treino.

P: isso na língua alemã ou nas duas?

LF2: eu vejo isso nas duas línguas. **Se o aluno não sabe nada,ou seja, se ele começa do zero, você consegue trabalhar melhor o vocabulário** Às vezes, ele leva mais tempo para aprender aa questão da estrutura da frase Os que falam dialeto em casa têm mais facilidade quanto à estruturação de frases, mas para nós professores de língua estrangeira, às vezes, é mais fácil ensinar um aluno que não sabe nada de alemão do que **um aluno que vem com essa deficiência e fala tudo misturado**, fala misturado o português, fala misturado o alemão. Então você tem mais dificuldade por ele achar que sabe, mas, na verdade, não sabe (LF2. Entrevista concedida em 21 e outubro de 2011, grifo conferido).

Ainda a esse respeito, repetimos a fala de LM1/alemão que demonstra a *variedade de língua alemã local como um estorvo* em alguns momentos da aprendizagem da língua alemã padrão

LM1/alemão: [...] *naturalmente os que vêm de fora têm mais dificuldades e precisam de um apoio maior. O dialeto ajuda no início a entender melhor o professor porque as aulas de alemão são todas em alemão, **só que na escrita mais para frente o dialeto começa a estorvar**, atrapalhando porque o aluno tenta escrever conforme ele fala. Já o aluno que vem de fora aprende a língua desde o início certinho e tem mais facilidade de escrever corretamente do que o próprio aluno daqui. Então **o dialeto ajuda até certa altura depois atrapalha**.* (LM1/alemão. Entrevista concedida em 13 de junho de 2012)

Assim como LF1/alemão, LM1/alemão demonstra certo cuidado em demonstrar como o dialeto atrapalha nas aulas de língua alemã, por outro lado, o trabalho é em prol unicamente da língua padrão. Antes desse pronunciamento, o mesmo professor diz que a ideia não é deixar o *Schwowisch* de lado, mas sim tratar dele em paralelo com a *língua culta*, conforme nos diz, enfatizando, entretanto, esta e não aquele.

Essa crença está tão arraigada que acaba perpassando a fala dos alunos, pois não apenas está presente nas falas dos professores durante a entrevista, como também vai para a sala de aula. Vemos nas falas abaixo o discurso docente reproduzido por alguns alunos:

P: *e quando você veio para a escola você teve dificuldades com o alemão padrão?*

A3: *com o alemão padrão um pouco porque, na verdade, a gente fala o dialeto até, sei lá, a primeira ou segunda série, ou seja, a gente fala o dialeto nas aulas de alemão. Depois mais, quando se começa a fazer provas DSD, você tem que começar a falar **o alemão de verdade**, o alemão tradicional.*

P: *É aí que aparecem as dificuldades?*

A3: *é difícil porque a gente está tão acostumado a falar o dialeto que se torna difícil mudar para o alemão, **você não lembra no alemão, o certo, sempre lembra do dialeto**.* (A3. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012).

Apesar de a aluna demonstrar que entende o *Schwowisch* como uma língua, deixa claro que é inferior em relação ao *Hochdeutsch*, como se observa no trecho em destaque. Existe um alemão que é *certo*, o *de verdade*, ou seja, é aquele legitimado como língua dentro da instituição escolar no papel dos professores, que representa, conforme Fritzen (2008) reflete ao se referir à realidade em Blumenau, a sociedade

dominante na região com sua língua majoritária e seu preconceito com relação à língua minoritária.

A4 também nos traz informações semelhantes a A3. Vejamos:

P: e você, que já fala também o dialeto daqui, considera que saber o dialeto atrapalha ou ajuda no aprendizado do alto alemão?

A4: algumas palavras ajudam, mas o problema é que, quando a gente faz essas provas da DSD, que são as provas de nivelamento, às vezes, a gente fala uma palavra em dialeto e o professor que vem aqui avaliar o desempenho, ele odeia o dialeto, digamos assim, ele quer só o alemão alto, por isso, às vezes, dificulta, mas na sala de aula o dialeto ajuda (A4. Entrevista concedida em 28 de agosto de 2012).

Aqui, a legitimação do alemão padrão e consequente inferiorização do *Schwowisch* aparecem marcadas pela presença do avaliador alemão que representa o Governo Alemão na ocasião das provas dos níveis mais avançados das DSD. Tal crença pode ser observada de uma forma diferente e inusitada na fala de uma das professoras de português natural de Entre Rios e falante de uma variedade da língua alemã diferenciada como ela mesma explica:

P: Você é bilíngue português/alemão?

LF5/português: sim, na verdade, **eu não falo alemão clássico porque o alemão que eu tenho é o alemão de casa e também não é o suábio porque minha família veio de Santa Catarina.** Só que como eu nasci aqui em Entre Rios então existe mais uma mistura do alemão de Santa Catarina com o suábio, mas eu falo o daqui praticamente, não falo tanto porque como minha mãe faleceu quando eu tinha cinco anos, então a gente vai deixando de falar a língua materna, usando mais o português (LF5/alemão. Entrevista concedida em 11 de junho de 2012).

[...]

P: Para você o que é ser bilíngue?

LF5/português: eu acredito que ser bilíngue talvez **não seria você saber falar corretamente na linguagem padrão a outra língua,** mas você conseguir entender pelo menos. Veio uma vez uma visita de Tirol e, nesse grupo, eles falavam o alemão. Então eu comecei a fazer toda a explicação de como se produz a cerveja [a professora também é proprietária de uma cervejaria artesanal bastante famosa em Entre Rios] como que faz e tal. **E eu pedi desculpas porque eu não conseguia falar o nível padrão,** então eles brincaram comigo assim ‘mas você consegue falar melhor o alemão do que nós o português, nós estamos te entendendo’ então eu me considero bilíngue devido a isso porque consigo estabelecer comunicação (LF5/português. Entrevista concedida em 11 de junho de 2012).

A docente se desculpa com visitas falantes de uma variedade do alemão europeu por não falar o alemão padrão, o que reflete algumas crenças que guiam sua atitude: ser bilíngue implica saber o padrão da língua adicional e que o falante europeu usa somente o padrão na comunicação. O modo como ela nega que os falantes europeus da língua alemã utilizam a variedade padrão sinaliza para o fato de essas crenças estarem ligadas às crenças veiculadas pela/na escola, que legitimam o alemão padrão e delegam um *status* de inferioridade à variedade local do alemão. A fala dessa professora é também exemplar a respeito de certa negatividade atribuída à mescla linguística, ela faz questão de salientar que não fala o *Hochdeutsch* para então explicar a situação linguística de sua família.

Em concordância com Fritzen (2008), observamos a partir dessas considerações que a escola atua como propagadora e ratificadora dos conflitos linguísticos que permeiam a sociedade macro, ou seja, os embates culturais e as disputas linguísticas encontram na escola um lugar onde sua força é potencializada. Nesse sentido, as crenças da comunidade são transmitidas e reforçadas na escola por meio da atuação do professor e encontram eco na atitude dos alunos em resposta aos conflitos linguísticos.

Na próxima seção, apresentamos, de modo mais detido, as crenças dos participantes profissionais do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, que auxiliam na construção deste como propagador e reforçador dos conflitos linguísticos presentes na comunidade de Entre Rios.

4.3.4 Crenças sobre o ensino de português e de alemão permeadas pelas noções de línguas dos professores entrevistados

As entrevistas a nós concedidas pelos profissionais da escola nos deram a possibilidade de compreender as crenças dos professores em relação a como deve ser o ensino de alemão e o de português. As falas que nos dão suporte para essas considerações deixam à mostra também noções de língua diferenciadas para o *Hochdeutsch*, o *Schwowisch* e o português. Isso mostra que a concepção de língua do professor influencia diretamente a condução das suas aulas, dos exercícios montados e da abordagem do material didático.

Como será possível perceber nas falas abaixo, há sempre uma comparação feita pelos próprios professores de línguas entre as aulas de alemão e as de português. Parece haver ainda uma discrepância entre a expectativa da instituição e a realização de uma das disciplinas em específico, justamente pela comparação existente entre as práticas nas duas disciplinas. Procuramos demonstrar as crenças num quadro para facilitar a visualização e posterior discussão.

Crenças sobre o ensino de português	Crenças sobre o ensino de alemão
• <i>Metodologia</i> sócio-construtivista (LM2/português) • <i>Estudo de diferentes gêneros</i> (LM2/português) • <i>Conteúdos gramaticais dentro de uma análise linguística</i> (LM2/português e LF4/português) • <i>Trabalha-se produção de textos</i> ((em geral escritos)) (LF5/português) • <i>Oralidade é enfatizada</i> (LF5/português e LF4/português) • “<i>eu vejo que infelizmente no português, às vezes, o aluno faz oral ou faz escrito e ponto final. Então esse trabalho não contempla o aluno que é talvez até por uma natureza mais introvertido ou que não gosta de se expor em sala de aula né</i>” (CP2). • “<i>O ensino de português é bem equiparado com o alemão com o mesmo número de aulas. Em relação ao número de falantes de português e de alemão também acho que é igual ... Eu vejo que a língua deve ser usada para a comunicação uma vez que não é todo mundo que fala a língua alemã, então o português acaba sendo necessário para a comunicação também</i>” (LM2/português) • “<i>na língua portuguesa, você tem uma disciplina da grade curricular obrigatória, então, vamos dizer assim, esse vínculo afetivo é, na minha opinião, necessário/importante mas pode ser um pouco mais profissional do que na língua alemã</i>” (CP1) • “<i>Os professores de português dão muita aula expositiva, despejam os conteúdos na cabeça do aluno e o aluno vai fazer o que com isso? O aluno é preparado para passar em vestibular única e exclusivamente</i>” (LF2/alemão) • “<i>dificuldade no início de falar o português corretamente</i>” (LF1/alemão).	• <i>Na língua alemã, já se trabalha numa outra corrente, nessa disciplina o ensino das práticas de interação é bem mais efetivo em função de serem trabalhadas as habilidades de ouvir, falar, escrever e ler</i> (CP2). • “<i>eu preciso, obrigatoriamente, na língua alemã, assim como eu acho que deveria acontecer na língua inglesa e na língua espanhola, conquistar o interesse do aluno para que ele queira se desenvolver justamente nessa disciplina</i>” (CP1). • “<i>No caso da língua alemã, é necessário fazer uma consideração que vai muito além do conhecimento técnico, que se relaciona mais à perspectiva desse profissional desenvolver o idioma de forma interativa/de forma interessante ao educando</i>” (CP1). • “<i>é uma necessidade de interação muito maior não é apenas passar o que está na apostila/passar o que está no caderno, e, sim, uma proposta de construção de relacionamento/não falo aqui de relacionamento professor amiguinho do aluno, mas de um relacionamento sério/de um relacionamento profissional com o olhar, ofoco para o cliente [aluno] que em algumas disciplinas obrigatórias nem sempre está tão presente</i>” (CP1). • “<i>nós na área de alemão discutimos com nossos alunos, nós temos que discutir porque nessas provas, na parte escrita, o aluno tem que fazer uma argumentação, ou seja, ele tem que saber argumentar se posicionar a respeito do que é bom ou ruim sobre o tema e ter sua própria opinião. Nas outras matérias, isso não acontece muito.</i>” (LF2/alemão). • “<i>nós temos essa formação para trabalhar o cooperativismo na sala de aula, fazendo trabalhos em grupo em que há um rodízio, por exemplo, nesse grupo sai um aluno que vai pra outro grupo ou coisa assim.</i>” (LF2/alemão). • “<i>também há uma preocupação dos alunos de falar o alemão corretamente.</i>” (LF1/alemão). • “<i>achamos melhor introduzir o alemão para estrangeiros para que o aluno criasse uma base boa, com vocabulário bom e que também fosse trabalhada a questão da audição, da leitura, da</i>

	<i>escrita e da fala de uma maneira construtiva” (LF2/alemão).</i> • <i>“os alunos daqui falam um dialeto digamos rústico, cada vez mais, rústico por estar mais longe da língua culta de modo que o vocabulário vai se perdendo. Então há uma mistura muito grande de português e alemão [Hochdeutsch e Schwowisch]” (LM1/alemão).</i> • <i>“No kindergarten é o Wortschatz, que seriam o vocabulário, que eles aprendem, trabalha-se bastante o vocabulário para que eles possam, mais tarde, usá-lo . A importância dessa fase é que eles saiam da educação infantil gostando de alemão, que eles sintam prazer em estudar a língua” (LF1/alemão).</i>
--	---

Quadro 2: Crenças dos participantes da pesquisa sobre o ensino de português e de alemão.

No que se refere ao ensino de alemão, torna-se evidente, pelas falas expostas no Quadro 3, que, para os professores de alemão e para a coordenação pedagógica, ensinar alemão envolve afetividade no sentido de que o professor deve conduzir as aulas de modo que o aluno se sinta atraído pelo estudo dessa língua. A justificativa dada pelos professores de alemão e pela coordenação pedagógica para um ensino assim configurado está pautada na comparação com a língua portuguesa, pois esta é obrigatória em qualquer escola e o alemão, não. O alemão sendo o diferencial, se não for *trabalhado de modo interessante* pode afastar os alunos da instituição os quais, segundo CP1, são mais que alunos, *são clientes*.

Associada a essa preocupação em tornar as aulas interessantes entra os que os profissionais chamam de *aula interativa*, baseada na *interação*. Essa interação, conforme explicita LF2/alemão, está pautada na *discussão*, pois o aluno deve *desenvolver capacidade de argumentação e saber se posicionar* diante dos fatos e informações em alemão. A aula desenvolvida desse modo facilitaria a preparação dos alunos para as provas DSD, que, segundo LF2/alemão, exigem essa competência dos candidatos. Nas observações das aulas, pudemos notar que os professores conversam o tempo inteiro com os alunos, são raros os momentos em que o professor somente expõe conteúdos, estes se mesclam nessas conversas.

Trabalhar de modo interativo também significa, como podemos perceber no Quadro 3, *promover o cooperativismo* entre os alunos por meio do trabalho em grupos. Essa crença influencia a prática dos professores, pois, conforme observamos no dia-a-dia da sala de aula, as atividades da apostila são encaminhadas de modo que os alunos

podem se ajudar, sentar próximos uns dos outros para desenvolvê-las. Nas turmas muito pequenas, observou-se que é comum todos se ajudarem em um grupo maior.

No que se refere à língua alemã, pelo que as falas do Quadro 3 nos permitem dizer, aprender língua alemã é *aprender vocabulário*, como fica claro na fala dos professores de alemão. Em várias das falas expostas ao longo desta dissertação, está evidente essa preocupação dos professores de alemão. A partir dessa crença, quanto mais vocabulário o aluno dominar, mais apto estará para a interação em língua alemã. Segundo LF2, nas provas DSD, avalia-se o tipo de vocabulário que o aluno utiliza, se é mais básico, trazendo palavras do dia-a-dia pouco complexas, a nota sofrerá consequências; em contrapartida, se as palavras forem mais complexas e forem inseridas no discurso sem hesitações, o aluno pontuará melhor na prova.

Segundo os participantes, o vocabulário é um dos itens que distingue o *Schwowisch* do *Hochdeutsch*. O vocabulário do *Schwowisch*, conforme nos explica LM1/alemão, está bastante misturado com o português, ou seja, muitas palavras do português fazem parte do *Schwowisch*. Inclusive, como o mesmo professor nos informa, na própria conjugação de alguns verbos tende-se a utilizar a raiz do verbo em alemão e as desinências do verbo em português. Essa mistura não é vista com bons olhos pelos professores de alemão, segundo LM1/alemão, essa prática afasta os falantes da *língua culta*.

Parece haver coerência entre as expectativas da coordenação pedagógica e as crenças e atitudes dos professores de alemão. Quando CP1 diz, numa das falas do Quadro 3, que é necessário se construir um *relacionamento profissional com foco para o cliente/aluno* pode-se afirmar que isso ocorre nas aulas de alemão, pois ele completa *que em algumas disciplinas obrigatórias nem sempre está tão presente*. Ou seja, o ensino de alemão tem alcançado os objetivos da instituição e da comunidade como um todo, conforme observamos na fala de RM que traz a visão da CAA a respeito do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.

P: e essas metas que são colocadas para a escola estão sendo atingidas? A Agrária está contente com os resultados por exemplo das DSD?

RM: nas DSD, os resultados estão acima do esperado. Nós somos o melhor colégio do Brasil, nos anos de 2011 e 2012, nas provas DSD. Então estamos muito satisfeitos com os alunos, pois os resultados na prova de alemão foram acima da expectativa. Inclusive a cada ano existem duas vagas para estudar na Alemanha que o governo alemão dá para alunos que fazem essa prova e nós, pelo terceiro ano consecutivo, estamos conseguindo essa vaga. No ano

passado, por exemplo, tivemos duas vagas, o governo alemão tem duas ou três vagas para o Brasil inteiro e, pela terceira vez, nós conseguimos, a Agrária não, os alunos do nosso colégio foram premiados, então é um sinal de que está indo bem o ensino de alemão (RM. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2012).

Em relação ao ensino de língua portuguesa, há alguma divergência entre a expectativa da coordenação pedagógica, as crenças dos professores e do representante da mantenedora. Como vemos no Quadro 3, os professores tomam como base a perspectiva sociointeracionista de fundo vygotskyano, segundo a qual, pelo que dizem LF4/português e LM2/português, trabalham-se em sala de aula as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, ou seja, enfatizam-se as práticas de interação e não a estrutura da língua. No entanto, embora esse seja o direcionamento, conforme informam os professores e também CP2, e o material esteja embasado também nessa perspectiva de ensino, temos LF5/português que considera importante trazer *listas de exercícios* sobre a estrutura da língua, como se pode observar na fala abaixo, mesmo que a ênfase de sua aula esteja na produção textual, segundo a própria professora.

LF5: Nós temos seis aulas semanais, a gente trabalha com o apostilado Positivo que traz um bom embasamento, mas, além desse material, eu trabalho bastante com produção de texto, trazendo outros assuntos, trago também e leitura de livros diversos. Os alunos fazem trabalhos e apresentam, pois eu gosto muito que eles trabalhem a oralidade deles para perderem o medo de falar em público que a maioria das pessoas tem. Então, é, nesse sentido, que eu dou ênfase, a gramática tem no material apostilado, além disso eu trabalho um pouquinho mais de exercícios também, trazendo outras listas de exercícios, mas a ênfase maior seria na comunicação oral e na escrita, isto é, na produção de textos (LF5. Entrevista concedida em 11 de junho de 2012).

Se considerarmos a prática de oralidade abordada pelas professoras LF4/português e LF5/português, notamos um distanciamento da expectativa de CP2, pois, segundo as docentes, é enfatizado o trabalho com a oralidade. Na fala de LF5/português acima, ela nos conta que trabalha a oralidade com os alunos, mas não informa como. Segundo as observações realizadas nas aulas da professora, pudemos comprovar que ela conduz apresentações de seminários sobre livros literários de escolha dos alunos, trabalho desenvolvido e apresentado na biblioteca do Colégio. Já para LF4, trabalhar oralidade é deixar os alunos participarem das aulas, contribuírem com as suas

opiniões sobre o tema do dia, conforme observamos na fala abaixo mais especificamente nos trechos em destaque:

P: e você trabalha a prática de oralidade?

LF4: *bastante, procuro trabalhar bastante, eu procuro não fazê-los lerem tanto a apostila, acompanhando ali. Tanto que eu preparo no meu diário que é uma prática minha de classe, a aula, mesmo sendo da apostila, eu leio e preparo a aula, pensando de modo que eles falem, nesse caso, eu vou instigando-os a falarem. Como na aula de hoje sobre conto em que eu tentei **deixa-los falar ao máximo**. Assim, nessa questão, eu procuro trabalhar a oralidade **deixando que eles falem à vontade, não limito/não direciono muito**.* (LF4. Entrevista concedida em 23 de abril de 2012).

Nesse quesito, o ensino de língua portuguesa e de língua alemã estariam se desenvolvendo numa mesma perspectiva, no entanto, pela fala de CP2, em língua alemã o objetivo se efetiva e em português ainda não. Percebemos na fala de LF2/alemão que há a crença de que a *aula de língua portuguesa é expositiva* e que *seu foco é conteudístico*. A respeito disso, cabe aqui lembrar o que dizem os alunos entrevistados cujas falas já foram expostas em itens anteriores. Segundo eles, o trabalho com a língua portuguesa enfatiza a gramática, eles colocam a língua portuguesa em lugar oposto ao de alemão, pois *nas aulas de alemão são trabalhadas questões que são úteis no dia-a-dia* e em português *é mais gramática*.

Assim, demonstra-se que, como as informações não se complementam, há algo que não garante credibilidade ao ensino de língua portuguesa, dentro da própria instituição escolar, que, pelos dados coletados, não é possível explicar. Essa divergência fica no âmbito dessa instituição mesmo, tendo em vista que, para RM, o ensino em geral na escola tem avançado nos últimos anos, pois o colégio teve bons resultados no ENEM, prova que inclui a língua portuguesa. Embora RM não se refira diretamente à língua portuguesa, ao dizer que as médias dos alunos no ENEM melhoraram, podemos entender que tiveram resultados melhorados nos conhecimentos de todas as disciplinas. Outra crença salientada, sobretudo, por CP1 em relação ao ensino de língua portuguesa relaciona-se a ser menos necessário construir um vínculo afetivo entre a língua e os alunos, pois se trata de uma língua cujo ensino é obrigatório. Nesse caso, não haveria questionamento por parte dos pais e alunos sobre a necessidade de se abordar essa língua na escola.

Ainda podemos levantar outra questão sobre o ensino de língua portuguesa, notamos que os docentes conhecem bem a base teórica do material de apoio escolhido pela escola e que procuram trabalhar a partir dela também, orientando sua prática de um modo sociointerativo. No entanto, e essa é uma dificuldade não somente dos professores desta instituição, subjaz a essa prática a crença de que ensinar língua portuguesa é ensinar gramática, tanto é que os três professores, dizem que a gramática está presente ou em forma de análise linguística ou em forma de listas de exercícios de estrutura.

Ensinar gramática está tão impregnado na essência – se é que existe uma – do professor de português que não trabalhar de modo explícito com ela parece dizer que não se está fazendo nada, não se está ensinando língua portuguesa. Esse conflito, muitas vezes, é gerado ainda na formação dos professores – não somente os do Colégio Imperatriz – como reflete LF2/alemão. Refletindo de outra forma, nenhum profissional, por melhor que seja sua formação, ao chegar a seu local de trabalho, não está pronto, vai ser forjado na prática, com a experiência do dia-a-dia. Nesse caso, levantamos a necessidade de se realizar formações continuadas que direcionem os profissionais de acordo com o tipo de prática que se pretende que ele desenvolva na instituição.

Observamos, por fim, que, na perspectiva dos professores participantes, tanto de alemão quanto de português, têm *status* de língua o português e o *Hochdeutsch*, enquanto o *Schwowisch* é apenas uma variedade linguística. A mistura linguística é vista com maus olhos pelos professores das línguas portuguesa e alemã, no entanto ela é amplamente utilizada pelos alunos e pela comunidade como fica explícito na fala dos alunos citadas nas seções anteriores e também na fala abaixo de RM:

RM: A gente faz um mix, misturando muito Hochdeutsch com suábio e algumas palavras em português para ficar fácil. A palavra 'lixo', por exemplo, você nunca vai escutar em alemão aqui porque é uma palavra tão fácil em português que a gente não fala em alemão, nesta língua é uma palavra difícil. Ninguém vai dizer lixo em alemão, Vai dizer 'lixo', 'vai para o lixo'. Então tem muitas palavras que a gente mistura, mas isso já está impregnado no cotidiano, é automático (RM. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2012).

O *mix* utilizado pelos alunos e pela comunidade como um todo é corrigido na escola tanto pelos professores de alemão quanto pelos de português. É o caso de LF4/português e LM2/português que afirmam corrigir os alunos quando usam outra

língua em suas aulas, assim como fazem os professores de alemão como vimos anteriormente. Essa correção revela a noção de língua como um constructo fechado que não varia em contato com outras línguas, o contato entre línguas parece ser, na ótica dos professores de língua, um degenerador da língua. Assim, temos outra noção bastante problemática que seria a de que língua é pura e, por extensão, não sofre alterações e nem deve sofrer.

Feitas essas observações e justificadas as afirmações, seguimos para a parte final desta dissertação, as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de modo mais amplo ocupou-se de investigar como são pensadas as políticas de ensino de língua no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, localizado na região multilíngue de Entre Rios, Guarapuava/PR. Para tanto, propúnhamo-nos a averiguar as políticas linguísticas adotadas pela própria comunidade, por meio da observação da relação existente entre essas políticas e as crenças linguísticas dos envolvidos de alguma forma com o contexto da instituição.

Em relação a esse primeiro e mais amplo objetivo, pudemos constatar pelos dados coletados via questionário e pelas entrevistas realizadas que o contato entre falantes de diferentes línguas atribuem valor a cada uma delas. O valor está associado ao uso que os falantes fazem dessas línguas e às crenças a respeito das funções que tais línguas desempenham dentro da comunidade. Conforme demonstramos ao longo deste texto, a variedade local de língua alemã, o *Schwowisch*, é estigmatizada dentro da comunidade escolar, pois para alguns não tem *status* de língua. Além disso, esse *status* também não lhe é atribuído pelos órgãos ligados à Colônia como o Governo Alemão e o QECR, ou seja, para essas organizações, vale a variedade padrão da língua alemã, o *Hochdeutsch*. Por essa razão, esta é a língua da escola, que atua ao lado da língua portuguesa igualmente valorizada por tratar-se da língua oficial do território onde se estabeleceram os colonos.

Notamos que ambas as línguas, *Hochdeutsch* e Português, possuem *status* de língua e o *Schwowisch* é considerado, sobretudo, pelos docentes da área de alemão do Colégio pesquisado, um *dialeto* ou uma variedade de língua que deve ser deixada de lado para que o aprendizado do *Hochdeutsch* se dê de modo mais eficiente, pois a variedade estigmatizada de certa maneira *corrompe* a variedade padrão. A mesma observação pode ser feita em relação ao aprendizado do português, no qual também se exige que o *Schwowisch* seja deixado de lado, reservado para os momentos informais. Em sala de aula, ou se utiliza o português com todos os professores da instituição ou o *Hochdeutsch* como os professores de alemão.

Essa característica da escola pode ser atrelada a um dos dados coletados nesta pesquisa que se refere ao uso do *Schwowisch* na instituição de ensino, que provavelmente é um reflexo do que ocorre na comunidade: o uso desta variedade da língua alemã tem regredido paulatinamente e a ênfase dada pela escola ao *Hochdeutsch*

parece estar contribuindo para esse movimento, que poderá levar à extinção do *Schwowisch* em um futuro não muito distante. Esse movimento de extinção, segundo RM, é inevitável, pois, a cada ano, a Colônia tem se aberto para falantes da língua portuguesa que estão ocupando lugares antes ocupados apenas por descendentes de suábios. Além disso, hoje em dia, conforme os participantes informam, os casamentos têm acontecido entre pessoas falantes de *Schwowisch* e falantes de português, configuração matrimonial que acaba dando vazão para que o português adentre cada vez mais na Colônia.

Embora se reconheça que esse acontecimento é inevitável, há iniciativa por parte da CAA para que, pelo menos, as reuniões da diretoria da cooperativa e assembleias em geral sejam proferidas na variedade local de língua alemã com o intuito de que ela continue em uso. Se por um lado a CAA tem essa preocupação, por outro lado cada vez menos crianças aprendem o *Schwowisch* em casa como mostramos no Gráfico 1. Observamos que há aí uma incoerência entre o desejo da CAA e dos imigrantes e descendentes diretos de suábios e a atuação da escola. No entanto, essa incoerência se desfaz quando trazemos à baila a concepção de língua dos participantes desta pesquisa. Pelas entrevistas de RM, RC, coordenação pedagógica e docentes, esses profissionais deixaram claro que entendem língua como um constructo fechado, uno e unificado o qual não pode ser maculado pelas variedades não valorizadas. Se entendem língua nessa perspectiva, é natural que todos concordem que a escola está fazendo seu papel em ensinar apenas *Hochdeutsch* e não ensinar *Schwowisch*.

Aqui entramos nos nossos objetivos específicos, dentre os quais estava problematizar a política de ensino de língua a partir da reflexão que profissionais, como professores de língua, coordenação pedagógica, representantes da mantenedora e da comunidade fazem sobre o seu trabalho, passando, dessa forma, por suas crenças a respeito de como é/deve ser o ensino de línguas na escola. Sendo o *Schwowisch* estigmatizado dentro da escola e, por seu turno, valorizados o Português e o *Hochdeutsch*, entendemos que há uma desvalorização do multilinguismo descortinado pela pesquisa realizada. Explicamos: antes de conhecermos a realidade linguística da Colônia de Entre Rios, julgávamos que o ambiente era apenas bilíngue “português/alemão” (um alemão não especificado). No entanto o que descobrimos ao entrarmos em contato com as práticas linguísticas do dia-a-dia de alguns moradores da Colônia, é que essa realidade esperada não se configurava, pois estavam em contato Português, *Hochdeutsch* e *Schwowisch*, de modo que o local pode ser caracterizando

como multilíngue.

Tal situação de multilinguismo, porém, tem se perdido paulatinamente à medida que ocorre o movimento de extinção da variedade local de alemão conforme mencionamos anteriormente. Tendo em vista que a extinção tem ocorrido devido à desvalorização dessa variedade, podemos dizer que há uma desvalorização do multilinguismo. Essa desvalorização inclusive tem impedido que os professores utilizem as capacidades de significação dos alunos multilíngues, primeiro, por não entenderem o *Schwowisch* como língua e, segundo, por se tratar de uma variedade linguística estigmatizada.

Conforme discutimos nesta dissertação, por intermédio das falas dos alunos entrevistados durante a pesquisa, o multilinguismo, e mesmo o bilinguismo, produz no aprendiz uma forma diferenciada de significação muito mais ampla e rica que o processo de um monolíngue a qual pode ser amplamente utilizada em sala de aula. No entanto, o processo de estigmatização do *Schwowisch* e, por extensão, do multilinguismo não tem permitido que tais capacidades sejam consideradas nas aulas de língua alemã e de língua portuguesa, o que as tornaria mais ricas e significativas para os alunos.

Nesse sentido, o multilinguismo *Schwowisch/Hochdeutsch/Português* tem cedido espaço para o bilinguismo *Hochdeutsch/Português*. Se aquele é estigmatizado, este é valorizado, como bilinguismo idealizado (MAHER, 2007). Esse bilinguismo é possível para os alunos do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina que recebem incentivos para buscarem melhor desempenho no *Hochdeutsch*. Como expusemos ao longo do texto, a atuação dos alunos nas provas DSD e demais entrevistas pelas quais os alunos passam geram oportunidades para que os “melhores na língua” (segundo os parâmetros do QECR) vão à Alemanha, desfrutem de passeios, cursos e especializações com custo muito baixo ou sem custo. Assim, podemos dizer que o papel da escola está não só na manutenção, mas também no estabelecimento das políticas linguísticas adotadas pelo grupo linguístico em questão, uma vez que o Colégio atua sobre as crenças da comunidade sobre o uso da língua (reforçando algumas e gerando outras) e a fala dos alunos comprova isso por estar perpassada pela fala dos professores de línguas. Os alunos reproduzem a fala dos professores sobre o *status* das línguas em contato na região.

Partindo dessas reflexões chegamos a mais um dos objetivos específicos deste trabalho. Procuramos demonstrar como convivem as línguas presentes na região e a

relação que se estabelece entre elas pela instituição escolar – relação entre línguas tratada no parágrafo anterior. Embora um ou outro participante da pesquisa tenha afirmado que a convivência entre falantes das diferentes línguas utilizadas na Colônia seja harmoniosa, pelo que expusemos até aqui, podemos afirmar que há harmonia, de forma relativa, nas relações sociais. No entanto, no que se refere às línguas, o conflito é explícito justamente pelo impedimento do uso do *Schwowisch* na escola, seja em aulas de alemão, de português ou de qualquer outra disciplina. Quando o professor é monolíngue em português, a tensão é ainda maior, pois quando os alunos usam o *Schwowisch* e o *Hochdeutsch*, pode parecer que estão segredando alguma informação do professor e este se sente em desvantagem. Tal conflito, como vimos, é intensificado pela/na instituição escolar pelas crenças e atitudes linguísticas dos docentes.

A respeito dos conflitos entre multilíngues, bilíngues e monolíngues percebidos na Colônia, pudemos verificar a diferença na forma de pensar de sujeitos falantes de uma ou mais línguas. Os alunos entrevistados demonstraram uma noção de língua e ensino de língua bastante diferenciada das apresentadas pelos docentes e esse foi um dado bastante significativo da pesquisa. Para os alunos, as línguas se complementam no processo de significação, ou seja, caso não lembrem como dizer algo em uma língua, podem lançar mão das outras que conhecem para se expressar, ampliando assim as possibilidades de compreensão e produção de conhecimento. Esse recurso pode ser usado amplamente, segundo os próprios alunos, no ensino de línguas, no entanto, eles sentem não poder utilizar. O monolinguismo em português (e em qualquer língua) de certa forma, nas palavras dos alunos, *limita* o processo de significação e a grande maioria dos docentes do Colégio Imperatriz é monolíngue português, desse modo, o bilinguismo e o multilinguismo não são compreendidos como recursos significativos de que os alunos lançam mão. Poderíamos supor que os professores bilíngues *Hochdeutsch/Português*, multilíngues *Schwowisch/Hochdeutsch/Português*, multilíngues *Hunsrückisc/Português/Hochdeutsch* e multilíngues *Hunsrückisch/Português/Hochdeutsch/Schwowisch* utilizam tal recurso, mas na prática, do mesmo modo que os monolíngues em português, não se aproveitam desse conhecimento para ampliar o estudo de língua em suas aulas.

Ainda é pertinente destacar as principais crenças verificadas a respeito do ensino das línguas portuguesa e alemã as quais fazem com que o trabalho com cada língua seja encaminhado de modo diferente. Primeiramente salientamos que, na perspectiva dos professores de alemão e da coordenação pedagógica, o ensino da língua

alemã deve envolver afetividade, nesse caso o trabalho com essa língua deve preocupar-se em formar um vínculo afetivo, um envolvimento maior entre a língua e o estudante para que o ensino dela seja justificado. A escola criou essa necessidade tendo em vista que a maioria dos alunos, conforme ficou demonstrado no Capítulo 4, é falante nativo de português, tem o *Hochdeutsch* como segunda língua, além de alguns ainda não serem descendentes de suábios. Em contrapartida, o ensino de língua portuguesa já está justificado, pois esta é a língua oficial do Brasil e, obrigatoriamente, toda escola no território nacional deve ensiná-la.

Essas crenças atuam diretamente na prática dos professores. Dos docentes de alemão exige-se uma prática inovadora, embasada na interação e no trabalho em grupos que enfoque as práticas de ouvir, falar, ler e escrever em língua alemã, associada a situações cotidianas de uso da língua. Segundo docentes e coordenação pedagógica, isso tem se dado de modo satisfatório, mas não é o mesmo em relação ao ensino de língua portuguesa, que, embora tome como base o mesmo referencial teórico-metodológico do ensino de alemão aplicado à língua materna, não tem realizado satisfatoriamente o estudo da língua. Para os docentes de língua portuguesa, a realidade é outra: conforme eles mesmos se posicionam, estão pondo em prática as orientações pedagógicas.

Essa incoerência foi detectada, no entanto nossos dados não nos deram condições de explicar motivações para ela. O que nos parece muito claro, porém, é que há uma crítica muito contundente da parte dos professores de alemão e da coordenação pedagógica em relação à formação dos professores de língua portuguesa de uma forma geral o que levaria a uma prática tradicional. Então, o problema parece estar em relação a como o ensino de língua materna é conduzido no Brasil, um ensino assentado sobre o estudo da gramática que, muitas vezes, se confunde com este. Embora saibamos que a prática docente em língua materna pode ser orientada de modo diferenciado, visando à interação em diversas práticas cotidianas de uso da língua, a realização dessa orientação na sala de aula ainda é nebulosa para a grande maioria dos professores de língua portuguesa.

Salientamos, entretanto, que, apesar de a formação de professores de língua materna ainda estar procurando caminhos que leve o egresso a uma prática diferenciada, o profissional é construído também pela experiência diária em ambientes diferenciados. Desse modo, defendemos que a instituição escolar entenda a realidade – no nosso caso, linguística – que atenda e leve seus professores para a formação continuada em nível de pós-graduação ou dentro das semanas pedagógicas a refletirem sobre como sua prática

pode ser adaptada para dar conta daquela situação linguística específica, de modo que este tenha condições de atuar em tal ambiente.

A Colônia Entre Rios é um lugar onde o uso das línguas é complexo e conflituoso. Dentro dele, trabalhar língua portuguesa ou língua alemã não é apenas ensinar línguas, é também mexer na estrutura e nos tipos de contatos estabelecidos entre os falantes de línguas diferentes, é atuar sobre as crenças do outro, é impor as suas crenças – e isso não acontece somente em Entre Rios. Desse modo, dar condições para o professor – e aqui ampliamos nossas considerações também para os professores de língua inglesa, espanhola ou para qualquer outra língua que seja o objeto de ensino dentro das escolas brasileiras – atuar nesse ambiente é a palavra de ordem e isso nenhuma formação genérica vai possibilitar.

Propusemo-nos, ainda, a observar a coerência entre as políticas linguísticas adotadas pela comunidade e as crenças das pessoas envolvidas no processo. Constatamos que, mesmo havendo a incoerência salientada acima em relação ao ensino de língua portuguesa, no que se refere à satisfação da comunidade salientada por RM, o trabalho tem cumprido seu propósito tendo em vista que as metas para a área de língua portuguesa estão sendo alcançadas. Como vimos no Capítulo 4, RM diz estar satisfeito com o trabalho realizado na escola porque a participação dos alunos em vestibulares da região e no ENEM tem atingido bons resultados nos últimos anos, isso inclui o ensino de língua portuguesa. A CAA se mostra bastante satisfeita com os resultados dos alunos nas provas DSD, pois o índice de aprovação tem permanecido alto a cada ano e as notas têm sido cada vez melhores, o que, inclusive, tem trazido mais incentivos financeiros para o Colégio conforme expusemos anteriormente.

Assim sendo, podemos afirmar que as ideias da Colônia têm sido colocadas em prática, as políticas linguísticas pensadas para resolver as demandas linguísticas da comunidade têm se efetivado via planejamento linguístico cujo instrumento principal é o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Ainda que, paulatinamente, tenha havido a substituição do *Schwowisch* pelo *Hochdeutsch* dentro da escola, entendemos que esse foi um recurso da comunidade para resolver uma das principais questões que envolvem as colônias de imigração: como manter-se ligada ao passado, honrando sua cultura de origem e os ascendentes e, ao mesmo tempo, voltar os olhos para o presente e para futuro quando a língua portuguesa tem ganhado mais espaço num movimento praticamente inevitável?

O Colégio, conforme refletimos anteriormente, consegue estabelecer um

equilíbrio entre a possibilidade de assimilação total pela cultura brasileira (representada pela substituição do *Schwowisch* pelo português) e o isolamento em relação ao entorno (representada pelo monolinguismo em *Schwowisch*, somente referenciado em épocas de início da colonização da região): a solução, como pudemos testemunhar, foi a adoção do *Hochdeutsch* como língua de ensino, levando a comunidade a se identificar com essa língua. Em outras palavras, substituindo o *Schwowisch* pelo *Hochdeutsch*, a instituição escolar conseguiu harmonizar o passado com o futuro, sinalizando também para uma inserção cada vez maior da língua portuguesa na comunidade a exemplo do que já acontece na escola.

Empreendida esta pesquisa e postas as reflexões nesta dissertação, esperamos ter contribuído teoricamente para as discussões sobre situações linguisticamente semelhantes às de Entre Rios, as quais têm ganhado cada vez mais espaço na academia a cada ano. Finalizamos também desejosas de que os resultados obtidos não só beneficiem a relação escolar dentro da comunidade em questão, mas também a relação entre a comunidade linguística de entorno e o grupo suábio de modo que as relações conflituosas sejam compreendidas e amenizadas na medida do possível.

Deixamos ao longo de toda a dissertação várias sugestões para pesquisas futuras, afinal ambientes como os da Colônia Entre Rios são prechos de conflitos e temas que merecem destaque e um olhar mais cuidadoso e profissional do pesquisador. Desejamos apenas que esse olhar para a comunidade seja de pesquisador que busque as respostas junto com os moradores da Colônia, partindo de seus desejos e necessidades, procurando se afastar do pesquisador quem tem respostas prontas, pois estas não dão conta da realidade extremamente complexa vivenciada ali – e em qualquer outro lugar, diga-se de passagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A AGRÁRIA... Disponível em: http://www.agraria.com.br/brasil/pagina.php?menu=institucional&banner=institucional&institucional=instit_historia_suabios. Acesso em: 6 de fevereiro de 2012.

A FUNDAÇÃO... Disponível em: <http://www.suabios.com.br/?p=2265>. Acesso em 14 de fevereiro de 2012.

ABRAHÃO, M. H. V. **Metodologia na investigação das crenças**. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes, 2006.

AGUILERA, V. **Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras**. Revista Estudos Linguísticos. São Paulo: maio-ago/2008, p. 105-112.

ALTENHOFEN, C. V. **Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil**. Disponível em: http://www.iberomericana.net/files/ejemplo_por.pdf

ALVAREZ, M. C. **Sociedade, norma e poder: algumas reflexões no campo da sociologia**. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 206-215.

ALVES, J. M. (dir.). **Quadro Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e de Nuno Verdial Soares. Portugal: Edições ASA, 2001.

AMORIM, M. A. **Olhares Plurais em Linguística Aplicada**. Cadernos UniFOA. Edição n. 12. Abril/2010, p. 81-86.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16 ed. Campinas/SP: Papirus, 2009.

AQUINO, C. de. **Uma discussão acerca do bilinguismo e do preconceito linguístico em populações bilíngues no sul do Brasil**. Revista Eletrônica v. 2, n. 1, julho 2009, p. 231 – 240.

BAGNO, M. **Cassandra, Fênix e outros mitos**. In: FARACO, C. A. (org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARCELOS, A. M. F. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas**. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes, 2006.

_____. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. Revista Linguagem & Ensino. v. 7. n.1. Pelotas/RS: 2004, p. 123-156.

BAZARIM, M. **Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino/aprendizagem de línguas**. Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Vol. 12 Rio de Janeiro/RJ: 2008, p. 93-102. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20aplicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-aprendizagem%20de%20l%C3%ADnguas%20-%20MILENE.pdf Acesso em 22 de abril de 2011.

BORDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2 ed. São Paulo: EdUSP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **Língua e ideologia: a reprodução do preconceito**. In: M. Bagno. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. Revista D.E.L.T.A., Vol. 15, n.º especial, 1999 (385-417).

COOPER, R. L. **Language Planning and Social Change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CORREA, D. A. **Política e ensino de língua**. In: Calidoscópio. Vol. 7, n. 1, p. 72-78, jan/abr 2009. Unisinos.

DENCKER, A. F. M.; VIÁ, S. C. **Pesquisa empírica em ciências sociais** (com ênfase em comunicação). São Paulo: Futura, 2001.

ELFES, A. **Suábios no Paraná**. Curitiba, PR: [s. n], 1971.

FABRÍCIO, B. F. **Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso**. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, C. A. (org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

_____. **Por uma pedagogia da variação linguística**. In: CORREA, D. A. (org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, V. **Conta-corrente**. v. 3. Lisboa: Bertrand, 1981.

FINGER, L. **Contexto multilíngue: conduta avaliativa e atitudes linguísticas. A influência de crenças e políticas**. Revista Contingentia. v. 3. n. 1. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/4158/2950#capitulo2topo> Acesso em 10 de julho de 2012.

FIORIN, J. L. **Considerações em torno no projeto de lei nº 1676/99**. In: FARACO, C. A. (org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre/RS: ArtMed, 2009.

FRAGA, Letícia. **Os “holandeses” de Carambeí**: estudo sociolinguístico. 2008, 222f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, SP, 2008.

FONTES, M. do C. M. **Aprendizagem de Inglês via Internet**: descobrindo as potencialidades do meio digital. Tese (doutorado). Orientadora: Heloisa Collins. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

FRITZEN, M. P. Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 47(2), p. 341-356, ago./dez.2008.

GUIMARÃES, E. **Das esquadras de Cabral aos cinco continentes**. Revista Biblioteca Entre Livros. Ano I. Edição 4, p. 68-71, 2006.

HATUNG, M. F. **Os limites da assessoria antropológica: o caso dos descendentes de escravos e libertos da Invernada Paiol de Telha – PR**. In: LEITE, I. B. (org.). *Laudos periciais antropológicos em debate*. Florianópolis/SC: NUER/ABA, 2005.

JUNG, N.; GARCEZ, P. **Além do repertório linguístico: aspectos simbólicos diversos na construção da identidade étnico-linguística alemã na escola de comunidade rural multilíngue**. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTTONI-RICARDO, S. (orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

KRAMSCH, C. **Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice**. (No prelo). 2013.

KOCH, W. **A escola evangélica teuto-brasileira**. In: FIORI, N. A. (org.). **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: UFSC; Tubarão/SC: UNISUL, 2003.

LACOSTE, Yves (Org.). **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

LEFFA, V. J. **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas/RS: Educat, 2006.

LICHTENBERGER, J. **Documentário Ilustrado da colonização suábios danubianas**. Arquivo da Agrária com licença das editoras Pannonia e Kremayr & Scherian. 1975.

LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUERSEN, R. W. **A situação de contato plurilíngue no sul do Brasil**. Revista Científica da Faculdade Salesiana Maria Auxiliadora. v. 1. Ed. 8. Jan/Jun de 2010. Disponível em: http://www.fsma.edu.br/visoes/ed08/Edicao_8_artigo_4.pdf Acesso em 10 de julho de 2012.

MADEIRA, F. **Alguns comentários sobre a pesquisa de crenças no contexto de aprendizagem de língua estrangeira**. Revista Estudos Linguísticos XXXIV. 2005, p. 350-355.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTTONI-RICARDO, S. (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

MARDEN, O., S. **O poder da vontade**. Trad. Manoel de Melo. Porto: Casa Editora de A. Figueirinhas, 1926.

MATOS e SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Editorial, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil**. In: _____. Oficina de linguística aplicada. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Socioconstrucionismo: discurso e identidade social**. In: _____ (org.). **Discursos de Identidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Uma linguística aplicada mestiça e idológica: interrogando o campo como linguista aplicado**. In: _____. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

O COLÉGIO... Disponível em: <http://www.colegioimperatriz.net.br/historico.asp>
Acesso em 17 de julho de 2011.

OLIVEIRA, G. M. **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Associação de Leitura do Brasil (ALB). Florianópolis: IPOL, 2003.

_____. **Línguas como patrimônio imaterial**. 2009a. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=281> Acesso: 16/02/2011.

_____. **Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico**. 11 ed. Revista Linguagem. São Paulo: UFSCAR, 2009b. Disponível em: www.letas.ufscar.br/linguagem Acesso em 11 de maio de 2012.

ORLANDI, E. P. (org.). **Política Linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

PAIVA, C. **Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização**. In: FIORI, N. A. (org.). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: UFSC; Tubarão/SC: UNISUL, 2003.

PEREIRA, M. C.; COSTA, R. V. da. **Política Linguística: o caso dos cenários bi(multi)língues**. In: BORSTEL, C. N. Von; COSTA-HUBES, T. C. (org.). **Linguagem, Cultura e ensinos**. Cascavel: Edunioeste, 2011, p. 49-65.

RAJAGOPALAN, K. **A última cartada das forças retrógradadas em matéria de justiça social: o caso Demétrio Magnoli e seus argumentos contra as quotas**. Signótica (UFG), 2012.

REBELO, A. **Idioma e Política**. In: SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola, 2004.

RIBEIRO, A. A. **Políticas linguísticas e preconceito**. In: _____. **Políticas Linguísticas e/ou práticas de preconceito**. Tese de doutorado orientada por Kanavillil Rajagopalan. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s. n], 2006.

RICKLI, João Frederico. **A comunidade da benção: religião, família e trabalho na colônia Castrolanda**. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SANTOS, C. R. A. dos. **História da Alimentação no Paraná**. Curitiba: Fundação Cultural, 1995.

SEIDL, E. **Escola, religião e comunidade**: elementos para compreensão do “catolicismo imigrante”. Revista Pensamento Plural. Pelotas/RS: julho/dezembro, 2008, p. 77-104. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/isp/ppgcs/pensamento-plural/edicoes/03/04.pdf> Acesso em 03 de abril de 2011.

SILVA, K. A. Crenças, Discurso & Linguagem. Campinas/SP: Pontes, 2010.

SPINASSÉ, K. P. O ensino de línguas em contextos multilíngues. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.V.; RASO, T. (org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p. 423-443.

STEIN, M. **O oitavo dia**: produção de sentidos identitários na Colônia Entre Rios-Pr. Guarapuava: UNICENTRO, 2011.

SUASSUNA, L. **Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem**: histórico e validação do paradigma indiciário. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/Livia.pdf Acesso em 22 de maio de 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **A relevância social dos estudos linguísticos e ensino de língua**. In: CORREA, D. A. (org.). **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

WERNECK, L. **Um pouco de história**. In: ELFES, A. **Suábios no Paraná**. Curitiba, PR: [s. n], 1971.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento livre e Esclarecido

Ponta Grossa, de de 2011

Os informantes que serão convidados a participar das entrevistas e preenchimento do questionário que compõem o corpus da pesquisa, de acordo com a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde, preencherão o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cujo modelo se apresenta a seguir:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Políticas linguísticas na colônia alemã de Entre Rios: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina

Pesquisador responsável: Prof.^a Letícia Fraga

Prezado (a) Participante:

A pesquisa “Políticas linguísticas na colônia alemã de Entre Rios: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina” tem como objetivo geral investigar como se pensam as políticas de ensino de língua em uma escola situada em uma região bilíngue português/alemão em Entre Rios, Guarapuava/Paraná.

A pesquisa traz benefícios que alcançarão tanto a escola quanto a comunidade em que ela está inserida, pois uma pesquisa sobre a atuação das políticas linguísticas, em ambiente como o analisado, auxiliam na compreensão de como o grupo se configura enquanto grupo e como os indivíduos se definem dentro da comunidade, a partir, por exemplo, de preconceitos e repressão quando usam uma ou outra língua.

Em sala de aula, em dia e horário estabelecidos pelos professores responsáveis pelas disciplinas de Alemão e Português, o participante que concordar em participar da pesquisa será observado pela pesquisadora. As aulas de que este participará também serão gravadas (em áudio e vídeo), desde que permitido tanto por professores como alunos das turmas, nos dias estipulados. Pretendemos, além disso, realizar em dia e horário marcados com os participantes, sejam eles membros da equipe de direção e da equipe pedagógica, professores, alunos, pais e membros da mantenedora, uma entrevista semiestruturada que aborde questões acerca do tema discutido.

Todos os procedimentos constituem-se de métodos que não trazem qualquer dano à saúde dos participantes. As gravações serão realizadas nas salas de aula, no momento das aulas das já citadas disciplinas. Já a entrevista será gravada em uma sala silenciosa e horário requerido pelos participantes da pesquisa. A pesquisadora compromete-se em manter total privacidade em relação à identidade e dados pessoais (idade, sexo, curso que frequenta) destes. Sendo assim, a identidade do participante não será revelada em nenhuma publicação que possa resultar deste projeto. O material da gravação será arquivado num banco de dados linguísticos.

O seu depoimento será avaliado pela pesquisadora responsável, Adriana Dalla Vecchia, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, desde o início de Março de 2011, orientada pela Prof.^a Dr.^a Letícia Fraga.

A sua participação nesta pesquisa é gratuita (ou seja, você não pode nem receber dinheiro nem ter despesas para participar da pesquisa) e voluntária. Você pode retirar-se dela a qualquer momento caso se sinta desrespeitado. Você também tem o direito de não responder a quaisquer perguntas do questionário/entrevista se não quiser. Durante toda a realização da pesquisa, você tem o direito de sanar suas dúvidas sobre os procedimentos a que está sendo submetido. A pesquisadora está a sua disposição para responder a perguntas pertinentes à pesquisa, por meio do telefone (42) 9125-8365. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UEPG) pelo endereço Av. Carlos

Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Bloco M - Sala 12 - Campus Universitário, CEP: 84030-900 - Ponta Grossa - PR ou telefone (42) 3220-3108 FAX: (42) 3220-3102.

Sua colaboração é fundamental. Caso concorde em participar nesse estudo preencha o termo de consentimento abaixo. Agradecemos a disponibilidade.

Atenciosamente.

Obs.: Caso você tenha entre 12 e 18 anos, deve assinar o termo endossado pelo seu responsável legal.

Consentimento pós-informado

Eu, _____, RG _____, concordo com a participação na pesquisa “Políticas linguísticas na colônia alemã de Entre Rios: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina”, e dou o meu consentimento para que sejam utilizadas para fins científicos as informações coletadas. Estou ciente dos objetivos e procedimentos a serem realizados nesta pesquisa e concordo com a divulgação dos resultados, sabendo que meus dados serão guardados em total sigilo e que poderei deixar de participar do estudo em qualquer momento sem a perda de nenhum de meus benefícios. Salienta-se que os responsáveis pela pesquisa se comprometem em manter em total sigilo a identidade dos participantes e de todos os demais requisitos éticos, de acordo com a resolução nº 196 de 10/10/1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Assinatura do informante _____

Assinatura do responsável (no caso de o informante ser menor)

Assinatura do pesquisador responsável _____

Ponta Grossa, de de

Este documento será preenchido em duas vias, ficando uma de posse do informante e outra com o pesquisador.

ANEXO B – Roteiros das entrevistas semiestruturadas feitas com os participantes da pesquisa.

ANEXO B1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O DIRETOR DA ESCOLA

1. Como você caracteriza a escola considerando as línguas faladas por professores, alunos e equipe pedagógica? (A escola é caracterizada desde sua fundação como bilíngue português/alemão. Existe um direcionamento específico das atividades por se tratar de uma escola bilíngue?)
2. Em que documentos oficiais o projeto político-pedagógico da instituição se pauta para afirmar-se como escola bilíngue?
3. (Todos/Parte d) Os professores da instituição são bilíngues português/alemão?
4. Quais são os critérios para a contratação de professores de língua alemã?
5. Quais são os critérios para a contratação de professores de língua portuguesa?
6. Por que a escola escolhe contratar professores monolíngues tanto em português quanto em alemão? Que relação a condição de monolíngue do professor tem com a qualidade do trabalho que ele realiza?
7. A língua alemã é ensinada pela escola de que forma? (como língua materna ou como língua estrangeira?)
8. A língua portuguesa é ensinada pela escola de que forma? (como língua materna, língua estrangeira ou segunda língua?)
9. É importante que os professores de língua e demais disciplinas provenham da própria colônia?
10. Os professores passam por algum curso de formação que os capacite para trabalhar numa escola bilíngue?
11. Qual o grau de envolvimento da comunidade com a escola e vice-versa?
12. O papel da mantenedora está ligado também à administração da escola e ao trabalho pedagógico ou restringe-se ao financiamento da instituição?
13. Quais são os critérios utilizados para escolha do diretor desta escola? (Deve ser membro da comunidade? Bilíngue português/alemão ou não?)
14. Você passou por algum curso de formação que o auxiliasse no trabalho dentro de uma escola caracterizada como bilíngue?

ANEXO B2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O REPRESENTANTE DA MANTENEDORA E DA COMUNIDADE

REPRESENTANTE MANTENEDORA

1. O papel da mantenedora está ligado também à administração da escola e ao trabalho pedagógico (ou restringe-se ao financiamento da instituição)?
2. De que forma a escola contribui para gerir o bilinguismo constituído historicamente na comunidade?
3. A mantenedora está ligada à associação de moradores? No caso de estar, a comunidade participa das decisões relacionadas à escola?
4. A escola nasceu, segundo informação postada no site da instituição, “para manter a língua e a cultura alemã”. Para que a instituição cumpra esse objetivo, quais são os direcionamentos sugeridos pela mantenedora?
5. A mantenedora influencia na contratação de professores para a escola? De que forma?
6. Como deve ser o ensino de língua na escola do ponto de vista da mantenedora? Os professores devem ser bilíngues português/alemão ou monolíngues em uma ou outra língua?
7. Pensando nos objetivos da escola para o ensino de línguas, sobretudo, a alemã, a instituição tem alcançado tais objetivos? Caso não, quais seriam as ações relevantes para que sejam alcançados?
8. Este ano o Colégio passou por várias reformulações, essas transformações têm alcançado os objetivos? Como o senhor vê tais mudanças?
9. Como o senhor caracteriza a relação Governo Alemão/Cooperativa Agrária/Colégio Imperatriz?

REPRESENTANTE COMUNIDADE

1. De que forma a escola contribui para gerir o bilinguismo constituído historicamente na comunidade?
2. A comunidade participa das decisões relacionadas à escola?
3. E o conselho de pais e mestres participam das decisões relacionadas à escola? Contratação de professores e outras ações?
4. A escola nasceu, segundo informação postada no site da instituição, “para manter a língua e a cultura alemã”. Quais são os direcionamentos seguidos pela escola para alcançar esse objetivo?
5. Qual é a importância do colégio Imperatriz para a comunidade?
6. O que pensa o conselho de pais e mestres sobre como as línguas portuguesa e alemã estão sendo encaminhadas na escola?
7. O conselho de pais e mestres considera que o ensino de língua alemã tem cumprido os objetivos propostos pela mantenedora?
8. Este ano o Colégio passou por várias reformulações, essas transformações têm alcançado os objetivos? Como o senhor vê tais mudanças?

ANEXO B3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Você é bilíngue português/alemão? Considera que fala/compreende/escreve/lê em português e alemão com a mesma fluência? Fale sobre isso.
2. Considera que a escola Imperatriz Dona Leopoldina é uma escola bilíngue? Por quê?
3. O que é uma escola bilíngue para você?
4. Quando o português (LP) começa a ser ensinado no colégio é como língua estrangeira (ou como segunda língua)?
5. Depois de alfabetizadas, as crianças seguem o aprendizado da LP como língua estrangeira (ou segunda língua)?
6. Descreva como se dá o ensino de LP na escola (ensina como se ensinasse língua materna a falantes nativos ou dá um direcionamento diferente, ou seja, língua portuguesa para falantes de alemão, como para estrangeiros)?
7. As outras disciplinas são ministradas em alemão ou em português? Caso seja em ambas as línguas, existe uma divisão (ou se prioriza a interação em uma das línguas)?
8. Quanto aos alunos que a escola recebe, como você os classificaria em relação a(s) língua(s) que fala(m)? (são todos falantes nativos de alemão ou há os falantes nativos de português estudando na escola desde as séries iniciais? Os nativos em alemão chegam com algum conhecimento de português? E os de português chegam com conhecimentos de alemão?)
9. Como você caracteriza a presença do alemão na escola?
10. Como você caracteriza a presença do português na escola?
11. Descreva o papel desta instituição de ensino para a comunidade.
12. Você participou/participa de cursos de formação para professores que atuam em escolas bilíngues? Caso sim, qual é a relevância desses cursos para a atuação do professor de línguas na escola?
13. É importante que o professor de português seja monolíngue em português? (considerando que ele vai ensinar essa língua para falantes cuja língua materna é a alemã?)
14. Como interagem em sala de aula alunos monolíngues em alemão com alunos monolíngues em português? (se é que existe uma coisa e outra)

15. Você acha que o trabalho com línguas na escola deveria ser diferente? Como? (De um jeito em português e de outro em alemão? Explique.)
16. Ao se ensinar português na alfabetização, o professor fala alemão ou português com os alunos?

ANEXO B4 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA ALEMÃ

1. Você é bilíngue português/alemão? Considera que fala/compreende/escreve/lê em português e alemão com a mesma fluência? Fale sobre isso.
2. Considera que a escola Imperatriz Dona Leopoldina é uma escola bilíngue? Por quê?
3. O que é uma escola bilíngue para você?
4. Quando o alemão começa a ser ensinado no colégio? (como língua materna, língua estrangeira ou como segunda língua?) depois de alfabetizadas, as crianças seguem o aprendizado do alemão? (como língua materna, língua estrangeira ou segunda língua?)
5. Como você trabalha a língua alemã na escola? (ensina como se ensinasse língua materna a falantes nativos ou dá um direcionamento diferente, ou seja, língua portuguesa para falantes de alemão, como para estrangeiros?)
6. Quanto aos alunos, todos falam alemão (e/ou português) ou há monolíngues em português estudando na escola desde as séries iniciais? (Os nativos em alemão chegam com algum conhecimento de português? E os de português chegam com conhecimentos de alemão?)
7. Como você caracteriza a presença do alemão na escola?
8. Como você caracteriza a presença do português na escola?
9. Descreva o papel desta instituição de ensino para a comunidade.
10. Você participou/participa de cursos de formação para professores que atuam em escolas bilíngues? Caso sim, qual é a relevância desses cursos para a atuação do professor de línguas na escola?
11. O professor de português deve ser monolíngue em português? (para falantes cuja língua materna é a alemã?)
12. Como interagem em sala de aula alunos monolíngues em alemão com monolíngues em português? (Você percebe algum tipo de hierarquia social evidenciada pelo uso de uma ou outra língua? Por exemplo, um falante nativo de português sente-se inferior ao falante nativo de alemão ou vice-versa?)
13. Você acha que o trabalho com línguas na escola deveria ser diferente? Como?
14. Que alemão é ensinado na escola? (o alemão "clássico" (alto alemão?)? existe diferença entre o alemão usado/ensinado na escola e o falado na colônia?)

ANEXO B5 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ASSISTENTE PEDAGÓGICO

1. Você acha que o trabalho desenvolvido na escola valoriza as culturas suábica e a brasileira? (Ou uma recebe mais ênfase que outra?)
2. Você percebe alguma diferença entre o trabalho de professores bilíngues português/alemão e de professores monolíngues em português ou em alemão?
3. O que você acha sobre a alfabetização em língua alemã e em língua portuguesa acontecerem ao mesmo tempo? (Gera alguma dificuldade de aprendizado para os alunos? Como deve ser a postura dos professores para que o trabalho flua de melhor maneira possível?)
4. Os docentes, sejam de línguas ou não, recebem capacitação para trabalhar numa escola denominada bilíngue? Qual é a relevância de cursos como esses?
5. O material didático utilizado para o ensino de língua alemã e língua portuguesa são específicos para alunos bilíngues português/alemão?
6. Como alunos falantes nativos de alemão interagem com alunos falantes nativos de português?
7. As outras disciplinas, que não as de línguas, são ministradas em alemão ou em português? Caso seja em ambas as línguas, como se faz essa divisão? (prioriza-se a interação em uma das línguas?)
8. Qual é a relevância da instituição da forma como se constitui para a comunidade?
9. Todos os alunos falam alemão quando entram na escola ou há os que chegam falando somente português também? E os bilíngues?

ANEXO B6 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O ALUNO FALANTE NATIVO DE PORTUGUÊS OU DE ALEMÃO

1. Você é bilíngue português/ alemão? Considera que fala/ compreende/ escreve/lê em português e alemão com a mesma fluência? Fale sobre isso.
2. Antes de ir para a escola, qual(is) língua(s) você falava: português ou alemão?
3. Em casa, em que língua você e sua família utilizam na maior parte do tempo?
4. Em sua família, as pessoas falam que língua(s)?
5. Entre português e alemão, qual delas você considera mais difícil de aprender?
6. Você gosta mais das aulas de alemão ou de português? Por quê?
7. Nesta escola, você tem aula com professores falantes de português e de alemão e professores que falam só português ou só alemão? Como é a aula do professor bilíngue? Como é a aula do professor monolíngue?
8. Você acha que a escola dá prioridade para o ensino de alemão ou ao ensino de português? Por quê?
9. A escola preocupa-se em manter a cultura alemã e disseminar a cultura brasileira também? Ou uma delas tem preferência?

ANEXO C – Exemplo de Transcrição das Entrevistas

Transcrição da entrevista com RM. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2012.

RM: Na verdade a Agrária é a mantenedora do colégio... o colégio é deficitário né... então nós... os COOPERADOS acham com razão que a Agrária tem que investir né... então a Agrária:: ela:: como os custos do Colégio não cobrem pelas mensalidades as receitas... então a Agrária subsidia 2 milhões de reais por ano... é lógico que achamos que é um investimento e É mesmo né... em função de termos poucos alunos... se tivéssemos o dobro de alunos talvez haveria um equilíbrio entre despesa e receita mas como são poucos alunos e o colégio é muito grande/a estrutura muito grande... tem a informática e:: prédio... então a estrutura é pra realmente seiscentos alunos então existe a necessidade da Agrária... inclusive ela faz um desconto para carentes e também para cooperados né... é a metade do preço que eles pagam só/do preço real... então em função disso a Agrária tem que entrar com o subsídio... e o ALEMÃO lógico já é desde que os nossos pais vieram pra cá há 62 anos então sempre foi... já eram... eram/são cinco colônias que são isoladas mas que vivem em comunidades meio que agregadas né... que existem em vários lugares do MUNDO para onde esses alemães também fugiram da guerra mas eles foram para os Estados Unidos foram pra/prá Argentina... tem muita gente na::: em Cleveland nos Estados Unidos e em Chicago só que eles não ficaram no mesmo lugar então eles por exemplo em Chicago lá eles têm dois clubes só que eles residem a cinquenta quilômetros de distância e LÁ... em Chicago e em Cleveland eles foram perdendo essa... já em função dessa distância né... foram crescendo as cidades e os pais que fugiram da guerra eles sempre fizeram reuniões fizeram missas em alemão e tal só que com o tempo foi se perdendo isso né... por causa da distância né... então hoje () nós de Entre Rios somos a única comunidade no mundo que ainda mantém a língua alemã... não porque somos diferentes ou somos melhores mas muito ajudou porque nós estamos agrupados... hoje nós viajamos para o exterior Estados Unidos ou para a Argentina então a gente... apenas os pais a terceira idade que fala a língua alemã... os filhos e netos praticamente não falam mais né... é uma pena né... nem o dialeto e muito menos o:: a língua oficial né... que na verdade nós aqui em casa quando nós/aqui em Entre Rios quando estamos em casa com nossos filhos nós falamos o dialeto né... que na verdade eu diria/eu posso dizer com todas as letras que quando eu estudava no colégio aqui nós tínhamos uma fase lá que tinha um pequeno deslize no alemão sabe... então:: tinha uma fasesinha lá em que nós aprendemos muito bem o dialeto em casa na rua e no colégio mas o alemão correto... o alemão escrito né... como a língua oficial ficou a desejar na época né... hoje logicamente depois dos anos 90 então foi se incentivando novamente e vieram professores alemães/na época também tinha... só que tinha um **gep** lá... eu me sinto... eu falo:: o alemão correto pior que meus filhos por exemplo porque me faltou aquela base lá na época que eu estive no colégio então é um **gepzinho** de alguns anos... lógico que então... o que eu posso dizer é que está cada vez mais difícil mantermos esta/a língua e no futuro lógico a gente não sabe como vai ser daqui um geração duas três cinco/daqui a dez anos ((talvez)) se acabe isso né... porque antigamente quando nossos pais vieram nossos avós vieram pra cá... então os casamentos geralmente eram entre eles né... e hoje a metade dos casamentos já é com pessoas que não são de origem alemã então lógico cabe a esse casal educar os filhos em alemão então é difícil hoje já/É mais difícil... e olhe temos/não é uma regra que eles não falem né mas a gente vê na comunidade que/que é culpa dos pais ou da esposa ou da/da/da da senhora/da esposa né que eles perdem aquele/aquela vontade ((de manter língua e cultura))

P: Essa perda seria em relação ao alemão suábio né...

RM: os dois... é... sim... mais o alemão suábio né... porque daí no jardim de infância volta/não até no... eu diria que ((risos)) é sempre dos pais/é sempre os pais que têm essa função de... porque o colégio ele:: é só um elo né porque na verdade em casa que ((rindo)) deveria... por exemplo se eu tivesse casado com... minha esposa é alemão mas se não fosse alemã EU que deveria ser incentivador em casa e ensinar ela e incentivar ela a fazer curso de alemão para nós falarmos com nossos filhos... não é o nosso caso pra não citar nomes então... a gente vê que quando o esposo a esposa não são de origem então às vezes daí eles têm “preguiça” ((ele diz entre aspas)) né... ALGUNS né () lógico que no colégio eles aprendem ahm:: o alemão correto né... mas o dialeto ele:: na verdade hoje... acho que dá pra dizer que somos muito/eu to muito insatisfeito ainda em relação aos nossos jovens que quando a gente encontra eles no meio ((de)) de uma rodinha eles sempre estão no dialeto isso é importante né... só que quando tem alunos que/colegas que são de origem não alemã então automaticamente eles falam português né... lógico isso é automático né...

P: para promover a interação né...

RM: sim... então é até uma coisa engraçada a gente observa criancinhas pequenas né ((entra um funcionário e o entrevistado lhe fornece o material pedido)) então a gente fica até engraçado/nossos filhos quando eles eram bem pequenos sempre falamos com eles o dialeto até hoje daí quando chegava nossa empregada doméstica automaticamente eles se ligavam com ela em português né... nós não notávamos isso né ((parece que ele quis dizer que os adultos não faziam isso)) então eles automaticamente eles ligavam ‘opa essa pessoa não fala alemão’ daí com ela eles falavam português aí conosco/daí saía nossa empregada fora da sala ou fora da:: cozinha lá e eles já voltavam para o suábio ((risos)) então na verdade acho que hoje é:: vindo para os dias de hoje o nosso::/nossa função hoje é:: realmente árdua né... para nós conseguirmos manter isso né... mantendo sei lá se seis sete dez horas por semana na língua alemã né pras crianças né... () acho que lá tem dois grupos pra aquelas que tem alguma ligação com o alemão e aqueles que são de colaboradores que não são ((de origem alemã))... então eles têm os grupos A e B né... então () a nossa missão hoje é:: violenta hoje para nós mantermos isso no colégio e nós sabemos que um dia:: vamos perder isso né... mas não queríamos que fosse na nossa geração né... os nossos filhos que criem os filhos deles esperamos que dentro do dialeto e da língua lógico na língua oficial né mas a gente sabe que é difícil né... porque hoje () a comunidade cresce a cada dia e hoje nós estamos/ há 20 30 anos atrás era 90% eram de descendentes de alemães que estudavam no colégio e hoje tá meio a meio... () mas é natural né...

P: a abertura é inevitável...

RM: sim... tem que ter né... foi isso que eu te falei antes nós/não sei se é um título honroso ou não mas hoje somos a única comunidade do mundo que ainda fala o alemão desde o jardim de infância e o dialeto também... mas não é porque nós somos os bons é porque muita coisa tem a ver porque estamos agrupados... como a gente vê lá nos Estados Unidos... já falei e vou repetir isso aí... o pessoal lá não se encontra mais né... faleceram os imigrantes né que hoje estão ((estariam)) de 60 a 100 anos por exemplo 80 anos... a maioria faleceu e os filhos simplesmente não mais falam o alemão e nem o dialeto... inclusive na escola onde eles estudam não tem alemão... então hoje eles falam só inglês né...

P: mesmo as colônias do sul que são alemães de outras regiões da Alemanha também perderam né...

RM: sim... pois é a gente tem bastante experiência inclusive:: temos vários funcionários que são do sudoeste do Paraná né... e que os pais deles vieram do sul/eram gaúchos que vieram para o oeste do Paraná... as vários funcionários () que vieram pra cá... então os pais desses funcionários que hoje estão na base de 40 a 60 anos () esses colaboradores de 40 ou 50 anos eles falam assim um dialeto Hunsrückisch que eles chamam né... só que os filhos deles não falam mais nada... e eles falam mal e mal esse dialeto que não é do Donauschwaben né... os pais deles falam perfeitamente eles até falam 'minha avó não sabia falar português' eles mesmos contam né só que hoje... através dos tempos... É e depois teve a época/é que esse pessoal veio antes da Primeira Guerra Mundial e antes da Segunda Guerra mundial então eles foram inclusive proibidos de falar o alemão na época né... de 42 a 47 foram proibidos então () são várias/acho que são várias... então o trabalho de vocês deve ser muito... não sei como você está/tem ele né... só de Entre Rios provavelmente né... nada sobre eles...

P: por enquanto não mas eu faço bastante leituras sobre os demais...

RM: então você deve sentir isso né... () aqui na Agrária trabalham mais de dez pessoas que eram do oeste do Paraná e os pais deles falavam só o Hunsrückisch que é um dialeto e eles falam mais ou menos e os filhos deles não falam nada... mas também lá no sul... eles também tem () os italianos né... ou alemães né... sei que aqui nossa missão é árdua ((aparentemente fazendo uma comparação com a situação do Hunsrückisch)) e nós temos um GRANDE participação e DEVEMOS ter GRANDE... nós temos O COMPROMISSO de que fique isso né... agora lógico também... eu tenho uma experiência própria agora meu filho casou com uma moça de Guarapuava que não fala alemão então eu já vou agora ter um neto/uma neta daqui uns meses então eu vou ter essa mesma ((risos)) ((dificuldade)) eu vou sentir na pele a dificuldade de eu ensinar essa criança a falar o dialeto... o alemão correto ela vai com certeza aprender no jardim no colégio só que o dialeto vai ser minha função minha e da minha esposa né...

P: e como o contato com a mãe ((não falante de dialeto)) é diário então fica um pouco mais complicado né

RM: nós temos caso... daí de outro lado... temos casos ahm:: ((por exemplo)) dessa ((de um)) senhora também que não é alemã e ela fala alemão aprendeu... os filhos falam alemão mas foi a persistência do marido e dela que fez curso de alemão e agora os filhos falam o Hochdeutsch no jardim e em casa falam o Schwowisch né...

P: é como o senhor falou antes tem que ser por iniciativa dos pais né..

RM: só os pais né... que só o colégio não adianta... eu acho que não né... o colégio vai ser lógico o reforço e tal mas se não houver uma continuidade em casa então ele vai ficar mais como uma língua estrangeira o que nós não queremos... nós queremos que... na verdade não é “língua estrangeira” ((aspas colocadas pelo falante)) como o inglês né... queríamos que fosse MAIS que língua estrangeira ((Schwowisch)) que fosse realmente... que eles cultivassem a língua mãe... nós consideramos ()/eu considero ainda que o alemão é a minha língua mãe só que a gente sabe/a gente sente porque a gente lê muito pouco em alemão né então a cada ano a gente vai ((perdendo talvez))... aqui também na Agrária né () nós fazemos a nossa reunião do Conselho Administrativo é uma reunião a cada três semanas e é feita em alemão... a nossa assembleia geral que são duas por ano uma ordinária e uma extraordinária são feitas em alemão e daí nós temos tradutor simultâneo... nós contratamos uma empresa que vem aqui com aqueles aparelhinho que fazem a tradução simultânea né... () a Assembleia

sempre foi em alemão e nos últimos seis sete anos nos estamos já em função de termos cooperados que não falam mais o alemão e daí então a gente optou por contratar uma empresa né está no sexto ano... então a nossa ideia é que essa Assembleia continue em alemão né até quando nós pudermos fazer né e a nossa reunião... nós tínhamos ontem inclusive do Conselho Administrativo que são nove conselheiros e mais seis conselheiros fiscais são quinze pessoas tudo em alemão... em Schwowisch não é alemão... ((risos)) em suábio mesmo não em Hochdeutsch

P: e mesmo nesse outro momento é em suábio?

RM: sim... é um mix né.. a gente mistura muito Hochdeutsch com suábio daí mistura umas palavras em português que fica mais fácil né... a palavra 'lixo' você nunca vai escutar em alemão porque é uma palavra tão fácil a gente não fala em alemão que é uma palavra difícil ((cita a palavra em alemão)) quem vai dizer isso né? Vai dizer lixo né... vai pro lixo... então tem muitas palavras que a gente mistura () mas isso já vem no cotidiano é automático

P: o senhor falou no início sobre o papel da Agrária que é manter a escola né... esse papel está ligada apenas à administração da escola ou influencia o pedagógico também?

RM: na verdade nós contratamos um diretor né... como antes era uma diretora agora é um diretor e temos agora uma gerente das coligadas que é a Viviane né... ela é responsável pelo colégio e pelo hospital e pela fundação cultural são as três ((instituições)) coligadas que ela é responsável né... ela é gerente e o diretor nós que contratamos ele né... só que na verdade nós fazemos a parte estratégica do colégio na parte pedagógica nós não interferimos... nós não temos condições nós não nos achamos aptos a influir na parte pedagógica deixamos a cargo do diretor e da gerente Viviane e temos reuniões seguidas com eles e eles nos apresentam a parte pedagógica... nós não sabemos se reprovaram cinco alunos sete se dez ou quinze... nós queremos só ensino de qualidade isso está no plano estratégico da Agrária e eles têm metas... a Fundação cultural tem meta de alunos no mínimo que façam música façam canto... é tudo meta... eles têm meta de visitação ao museu por exemplo... eu só to citando ((para exemplificar))... então a estratégica é conosco e a parte pedagógica é totalmente com eles nós não entendemos NADA... lógico que se tem problemas a gente tem que... lógico mas por enquanto o diretor é recente né um ano e pouco de casa né... nós achamos que fizemos uma boa aquisição porque ele fala muito bem o alemão né... inclusive ele veio de um colégio onde ele era coordenador da língua alemão no Rio de Janeiro então nós estamos bem servidos na diretoria do colégio né com o alemão... então na parte pedagógica nós deixamos ele por conta né... lógico que ele nos repassa o que está sendo feito no colégio mas a Agrária acho isso como um investimento mas ela não interfere na ((parte pedagógica)) nem interferiu antes quando estava a diretora Telma também não houve transferência isso seria uma coisa muito grave em todo lugar... o dia-a-dia é totalmente diferente como também nas indústrias né a diretoria não influi todos têm suas metas e nós queremos resultados... no caso lá é resultados passar no DSD que é a prova de alemão o ENEM por exemplo tudo é:: meta/tem meta né

P: e essas metas que são colocadas para a escola estão atingidas? A Agrária está contente com os resultados por exemplos das DSD?

RM: nas DSD estão acima ((resultados acima do esperado)) nós somos o melhor colégio do Brasil né nos anos de 2011 e 2012 nas provas DSD né então estamos muito satisfeitos com os alunos né... e no ENEM nós não participamos/não fomos bem em

2010 () dos que participaram nós tínhamos menos de 10 alunos e daí eles não computam como/ele não pode entrar na média né... e em 2012 sim nós participamos com todos os alunos e nós vamos ter o resultado acho que só ano que vem... e no alemão estamos olha satisfeitiíssimos... nós temos... os resultados na prova de alemão foram acima da expectativa tanto no que agora chama de B1... mudou de nome né DSD é antigo né agora é B1 C1 que é o nível superior né... inclusive a cada ano existem duas vagas que o governo alemão dá para alunos que fazem uma prova né e nós pelo terceiro ano consecutivo estamos conseguindo essa vaga né... inclusive no ano passado tivemos duas vagas... eles têm duas vagas para o Brasil inteiro ou três e pela terceira vez nós conseguimos... a Agrária não... os alunos do nosso colégio foram uns dos premiados né então é um sinal de que está indo bem né o ensino de alemão...

P: Gostaria que o senhor caracterizasse melhor a relação governo alemão/cooperativa Agrária/Colégio Imperatriz

RM: na verdade lá atrás antes da crise de 2008 já antes na década de 90 vinha muito recurso da Alemanha... muito? É:: não dava pra pagar nenhuma despesa não dava para ((substituir)) o subsídio que a Agrária dá né... nós tínhamos uma época que tínhamos o nosso centro de jovens não é do colégio mas é um braço do colégio ele recebia/chegou a receber 20mil euros aí eles mandaram uma carta que em cinco eles não vão ter mais... então eles mandaram já a carta... alemão é organizado né.. há 10 anos atrás mandaram a carta ‘vocês estão recebendo 20 mil euros e daqui a sete/cinco anos será zerado em função da crise’ e tal... europeia... então eles mandaram ‘em 2008 ((parece ser em 1998)) vai ser tanto em 2009 ((parece ser 1999)) vai ser tanto’ sempre menos e zeraria no ano de 2000... aqui para o colégio vinham verbas né () e até nem sei mas acho que este ano recebemos também tem que ver com o diretor o valor que vai ser recebido mas eram 50 mil reais acho... () até nem sei porque ele ((o diretor)) comentou conosco né... comigo assim numa conversa informal que o professor ((nome do professor)) que é professor responsável pela América do Sul por essa prova de DSD ele falou que nós tínhamos uma verba que eles aumentaram um pouco em função de que os nossos alunos foram tão bem nos exames né... só que o valor eu não sei agora... mas o que é importante ressaltar () é que os nossos contatos com a Alemanha não é nem por causa do dinheiro o que nós temos entre o governo Baden Württemberg e de Bayern que são dois estados né... nós temos as portas abertas para mandarmos alunos para lá formados e querem se especializar nas culturas de cevada trigo soja milho mais é culturas de inverno porque lá eles são muito bem/têm as melhores médias na produção de trigo no mundo então nós temos as portas abertas para/até pra frutas e:: verduras trigo cevada então convenio que é importante né... as portas estão abertas para os nossos jovens que ir lá e nós temos um problema que nós temos até poucos jovens dispostos a ficar lá um ano ou dois anos para fazer uma especialização em qualquer área... inclusive temos vagas lá e não conseguimos preencher as vagas né por falta de interesse dos alunos o que também não é bom né... mas acho que isso é até mais importante que o dinheiro né... porque dinheiro nesse déficit de 2 milhões se virem... lógico que ajuda 60mil reais lógico () ajuda não é desprezível são valores ((altos talvez))... mas o que vale é a parte intelectual né... as portas que estão abertas pra Agrária... é a Agrária que abre as portas depois... () quem abre as portas é nós é a Agrária né o colégio então procura os interessados né... isso é importante... tem que ser ressaltado várias vezes porque no ministério da agricultura da Alemanha no estado de Baden Württemberg em Munique o que nós precisarmos eles ahm:: não possuem mais dinheiro agora com a crise europeia eles cortam dinheiro no mundo inteiro né mas se nós quisermos manda quantos alunos quisermos eles nos atendem/recebem com o custo lá embaixo paga-se só a moradia e o

estudo é gratuito então isso é o mais importante que o dinheiro... que você trazer 60mil reais no colégio que você pode investir no professor... cada um tem seu retorno né... isso é muito importante porque você investir no aluno mesmo né... daí o aluno vai pra lá fica dois anos depois volta e pode vir trabalhar aqui na Agrária por exemplo se ele quiser né ou se não quiser ((usar o conhecimento adquirido)) pra vida dele que faça o que/o que não vale é estudar dois anos não precisa ser nem na Alemanha na Europa nos Estados Unidos sei lá Canadá mas as portas estão abertas pra nós na Alemanha né

P: um profissional que tenha uma oportunidade como essa ele despende sobre qualquer um né

RM: é mas como eu to te falando nós temos vagas e às vezes não temos candidatos... é o lado ruim né... o lado triste né...

P: entendo...

[...]

P: só mais uma pergunto sobre uma coisa que não ficou tão clara pra mim... o senhor falou que a contratação do diretor foi feita via Agrária né e com relação ao demais profissionais da escola a Agrária também interfere na contratação?

RM: não... nós abrimos a vaga quando a diretora se aposentou () daí vieram seis sete candidatos e daí nós fizemos a entrevista/NÓS fizemos a entrevista com ele... nós temos um processo seletivo muito rigoroso aqui na Agrária é tudo por um processo longo via RH inclusive os professores passam por esse processo junto com o diretor mas nós não temos... zero nessa questão de professores né mas na questão do diretor nós fizemos nossa entrevista com ele e com mais quatro né e daí ele fez lá um teste psicológico né e vários outros testes que existem/é um programa né com entrevista e fala com psicólogo e tal e daí nós optamos por ele né... inclusive ele se mudou do Rio pra cá e daí ele fez uma reformulação no colégio... ele ficou seis meses e daí reformulou/trocou alguns professores mas não tivemos nada zero zero zero ((em relação à influência na contratação de novos professores))... nós nem sabíamos eles só nos apresentou ele e a Viviane que é a gerente dele () nos convocaram para uma reunião ‘esse é o nosso plano de trabalho esses são os professores que queremos fazer uma troca’ né... ‘você está no comando ((como se dissesse ‘você é quem manda’)) você também será cobrado’ vai fazer isso mas depois vai ser cobrado né... ‘você tem carta branca’ e aí ele fez acho que trocou seis sete professores mas nós não tivemos nada NEM sim nem não... só falamos pra ele que ‘agora você vai fazer isso mas você vai ser cobrado’ né... por metas por qualidade de ensino... nós priorizamos o ensino primeira lugar mas não temos nenhuma interferência ((na contratação dos demais professores)) NEM PODEMOS/nem podemos interferir... talvez quando vêm pessoas da Alemanha por exemplo daí eles nos perguntam ‘nós temos duas opções’ né e daí a gente dá opinião né quando vem algum da Alemanha né que daí... a gente não interfere mas daí também queremos saber pra nós não cairmos do cavalo né porque às vezes () você tem compromisso com o governo você não pode quebrar o contrato se você quebrar o contrato você nunca mais recebe... travam lá então a gente/nós temos que nos informar melhor mas isso assim nem interferimos só queremos saber mais detalhes mas aqui se amanhã eles despedirem sete dez professores e contratarem sete dez novos nós sabemos porque eles falam por obrigação mas... ele tem as metas no ((plano)) estratégico mas a parte do pedagógico é 100% com ele.

P: Agora me ocorreu uma outra pergunta a respeito do que o senhor falou sobre professores que vêm da Alemanha... pensando não só como representante da Agrária mas como pai de alunos seria interessante ter professores monolíngues em alemão?

RM: Monolíngue que fala só uma língua?

P: sim que fala uma só língua

RM: mas isso acontece né quando vem pessoal da Alemanha né... sempre há uma necessidade de a cada três quatro cinco anos vem um da Alemanha pra fazer uma reciclagem com os nossos professores porque eles também têm se atualizar e a melhor atualização que nós achamos é quando vem algum professor da Alemanha... ele tem que ser bom porque é lógico que a gente nem sempre acerta na veia né... às vezes vem um professor da Alemanha que depois a gente fica ‘quando é que o cara vai embora?’ né... mas geralmente quando a gente contrata um da Alemanha a gente faz uma reciclagem interna... faz um curso com ele ou com ela né... esse é um dos motivos não só para o bem dos alunos... para o bem dos professores né... então esse professor consegue avaliar os professores de alemão também né... lógico que antes nós não tínhamos porque a professora/a diretora Telma ela não falava alemão na verdade... ela falava mas não ((o suficiente)) para avaliar o professor né... lógico que agora nós temos um diretor que avalia... que supre muito bem essa necessidade... então se vir de fora... estamos vendo para 2013 ou 2014... sempre é BOM coisa nova né... sempre vêm ideias novas então também é uma prioridade que venha professor da Alemanha ou da Áustria

P: pra trabalhar com os professores e não com os alunos?

RM: também... ambos né... mas geralmente ele trabalha com os dois porque só os professores daí fica pouco né... seria pouco serviço né... daí esse professor da Alemanha dá aula mais para o segundo grau já

P: senhor Paul as minhas perguntas eu já terminei... o senhor gostaria de ressaltar algum detalhe a mais que de repente não comentamos sobre a escola?

RM: eu acho que o que tem que ficar claro é que a preocupação é muito grande/a preocupação é muito grande mesmo de todos nós não só da Agrária da comunidade dos pais deve ser/todo mundo é responsável não só o colégio é responsável para que nós preservemos a língua e o dialeto né... não podemos deixar só na mão da escola isso daí... é dever meu dever de todos os pais e mães da comunidade que se ficarem só no colégio a tendência é como eu te falei é um dia vai acabar não sabemos se daqui uma três cinco gerações ou daqui a dez anos mas se ficar só na escola acaba antes isso é certeza

ANEXO D – Questionário sobre o uso de línguas entre os alunos do Colégio Imperatriz.

Questionário sobre o uso de línguas entre os alunos do Colégio Imperatriz

Nome: _____

Idade: _____

Série: _____ () Ensino Fundamental () Ensino Médio

1. Quais línguas você aprendeu em casa?

() *Schwowisch*() Alemão Clássico (*Hochdeutsch*)

() Português

() Outras. Quais? _____

2. Quais línguas você fala em casa com sua família?

() *Schwowisch*() Alemão Clássico (*Hochdeutsch*)

() Português

() Outras. Quais? _____

3. Quais línguas você fala com os colegas no colégio?

() *Schwowisch*() Alemão Clássico (*Hochdeutsch*)

() Português

() Outras. Quais? _____

4. Quais línguas você fala com colegas **fora** do colégio?() *Schwowisch*() Alemão Clássico (*Hochdeutsch*)

() Português

() Outras. Quais? _____

5. Quais línguas você fala com os professores no colégio?

() *Schwowisch*() Alemão Clássico (*Hochdeutsch*)

() Português

() Outras. Quais? _____

6. Você ingressou no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina em que série?
