

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

MARIANO JEFERSON TEIXEIRA

**AS LÍNGUAS EM WITMARSUM: ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ALUNOS EM UM
COLÉGIO DE CAMPO NO CONTEXTO MULTILÍNGUE**

PONTA GROSSA
2019

MARIANO JEFERSON TEIXEIRA

**AS LÍNGUAS EM WITMARSUM: ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ALUNOS EM UM
COLÉGIO DE CAMPO NO CONTEXTO MULTILÍNGUE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Estudos da Linguagem. Linha de pesquisa: Pluralidade, Identidade e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valeska Gracioso Carlos

PONTA GROSSA

2019

T266 Teixeira, Mariano Jeferson
 As línguas em Witmarsum: atitudes linguísticas de alunos em um colégio de campo
 no contexto multilíngue / Mariano Jeferson Teixeira. Ponta Grossa, 2019.
 123 f.

 Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração:
 Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

 Orientador: Prof. Dr. Valeska Gracioso Carlos.

 1. Sociolinguística. 2. Atitudes linguísticas de alunos. 3. Multilinguismo. I. Carlos,
 Valeska Gracioso. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e
 Subjetividade. III.T.

CDD: 410

MARIANO JEFERSON TEIXEIRA

**AS LÍNGUAS EM WITMARSUM: ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ALUNOS
EM UM COLÉGIO DE CAMPO NO CONTEXTO MULTILÍNGUE**

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 26 de setembro de 2019.



Valeska Gracioso Carlos

Doutora em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Gréice da Silva Castela

Doutora em Letras Neolatinas - Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Letícia Fraga

Doutora em Linguística - Universidade Estadual de Ponta Grossa

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que fornece as páginas para eu escrever minha história de vida.

Ao amor da minha vida, Edilmara, pela confiança, pelo cuidado e paciência que tem comigo. Obrigado por acreditar em minha capacidade, por me incentivar e me ajudar a ser um homem melhor dia após dia.

Ao meu pai, Marins, por me auxiliar, principalmente nos primeiros anos de profissão, e também por me ouvir falar sobre o mestrado, cedendo espaços de conversa, já que também é um contador de causos intermináveis... Agradeço-lhe também, por um dia finalmente compreender que eu não seria, *mesmo*, um engenheiro.

À minha irmã, Mariza, pelo exemplo de luta, pela força e companheirismo desde que nasci.

À professora Valeska Gracioso Carlos, por me acolher em seu enorme coração desde os primeiros anos de minha graduação. Por caminhar comigo e me mostrar o quanto sou capaz. Agradeço pelas palavras de incentivo, pela credibilidade em mim depositada, pelas orientações de vida, pelo profissionalismo e, sobretudo, pela amizade.

À professora Letícia Fraga, pela especular compreensão e análise de todas as coisas, pelos questionamentos, pelas contribuições, tanto em relação à minha pesquisa, quanto à minha vida.

À professora Greice da Silva Castela, por contribuir tão pronta e significativamente para a construção deste trabalho.

À professora Sanimar Busse, pelas valorosas contribuições e sugestões na qualificação.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pelas contribuições, reflexões e discussões fundamentais.

À queridíssima e prestativa secretária Vilma, pelo sempre pronto auxílio e esclarecimentos.

Aos meus sogros, Dirma e Acir, pela admiração, pelo cuidado e respeito que sempre tiveram comigo. Finalmente, seu genro será mestre, seu Acir...

À dona Cida. Por, à sua maneira, me tornar uma pessoa boa, e me ensinar a valorizar meus estudos. Muito do que sou hoje devo à senhora. Será para sempre lembrada. Descanse em paz.

Aos amigos do Colégio Estadual do Campo Fritz Kliwer, cujos nomes não irei citar, temendo a imperdoável negligência de deixar de mencionar alguém. De modo especial gostaria de agradecer à coordenação pedagógica e direção do colégio pela confiança e auxílio.

Aos informantes, pois sem eles esta dissertação sequer existiria.

A todos os meus alunos, pois sem eles, isso tudo nada seria...

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

1 Coríntios 13: 1,2

TEIXEIRA, M. J. **As línguas em Witmarsum: atitudes linguísticas de alunos em um colégio de campo no contexto multilíngue.** 2019. 123 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEPG. Ponta Grossa, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada em um Colégio Estadual do Campo, instituição pública de ensino localizada na cidade de Palmeira – PR, tendo como participantes seis alunos do 3º ano do Ensino Médio (EM). O objetivo geral foi analisar e discutir as interações estabelecidas pelos alunos e seus usos linguísticos em diferentes contextos/situações, bem como identificar relações entre suas impressões linguísticas, suas identidades e o contexto em estudo. Buscamos identificar e discutir as atitudes dos informantes, diante do contexto em que vivem e estudam: a colônia Witmarsum, e os graus de importância que atribuem às línguas que estudam ou com as quais têm contato. Para tanto delimitamos nosso problema de pesquisa, a saber: Quais são as impressões, crenças e atitudes linguísticas de alunos de um colégio do campo em contexto multilíngue no interior do Paraná, acerca das línguas estrangeiras ensinadas na instituição e no contexto em que estão inseridos? Como referencial teórico, para discutirmos os conceitos sobre identidade, cultura e políticas linguísticas, pautamos nossas discussões nos estudos de Hall (2000), Woodward (2000) e Calvet (2002). Destacamos os postulados por Coseriu (1982) e Bagno (2007), para discutirmos os conceitos sobre língua. Além disso, discutimos noções como: bilinguismo (CROCI, 2011), (RASO, MELLO; ALTENHOFEN, 2011) e (AGUILERA; BUSSE, 2008); multilinguismo (OLIVEIRA, 2000); diglossia (FERGUSON, 1972) e alternância de códigos (GUMPERZ, 1982), (SILVA-CORVALÁN, 1989) e (MOZZILLO, 2009). Sobre crenças e atitudes pautamos nossa discussão nos estudos apresentados por Lambert e Lambert (1981) entre outros. Consideramos que nossa pesquisa se enquadra no caráter qualitativo, de cunho etnográfico por analisar fenômenos sociais e processos em determinado contexto, percebendo comportamentos e interpretações dos indivíduos em relação a esses fenômenos (BORTONI-RICARDO, 2008) seguindo os postulados da Sociolinguística. Como instrumento para coletas de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada (LÜDKE, 2008) sob os parâmetros pré-estabelecidos por meio de roteiros de entrevista. Os dados evidenciaram que, além de reconhecer a realidade social e multilíngue em que vivem, os informantes possuem diferentes pontos de vista sobre a importância não do ensino da língua alemã, mas da diferente abordagem do colégio em relação às línguas que a instituição oferta. A variável “sexo”, que condicionou a formação de nossos grupos de informantes, não destacou qualquer distinção de postura dos alunos. Dentre as línguas, as que recebem maior prestígio são de fato a alemã, o que é naturalmente justificável, por todo o contexto da pesquisa, e a inglesa, o que possivelmente se dá pela efetivação de políticas linguísticas de valorização e hegemonia dessa língua. Percebemos a importância do papel da instituição e de suas políticas de ensino de línguas, no entanto ressaltamos a necessidade de se reformular o currículo, já que, como prescreve o PPP do colégio, a rica e efetiva formação de seus alunos como sujeitos ativos e socialmente desenvolvidos, é uma preocupação primordial.

Palavras-chave: Sociolinguística; Atitudes linguísticas de alunos; Multilinguismo.

TEIXEIRA, M. J. **Languages in Witmarsum: linguistic attitudes of students in a field college in a multilingual context.** 2019. 123 p. Dissertation (Master in Language Studies) - State University of Ponta Grossa, 2019.

ABSTRACT

The present research was carried out in a State College of the Field, a public educational institution located in the city of Palmeira - PR, having as participants six students from the 3rd year of high school (EM). The general objective was to analyze and discuss the interactions established by the students and their linguistic uses in different contexts/situations, as well as to identify relationships between their linguistic impressions, their identities and the context under study. We sought to identify and discuss the attitudes of informants towards the context in which they live and study: the Witmarsum colony, and the degrees of importance they attach to the languages they study or with which they have contact. To this end, we have defined our research problem, namely: What are the impressions, beliefs and linguistic attitudes of students of a college in the countryside in a multilingual context in the interior of Paraná, about the foreign languages taught in the institution and in the context in which they are inserted? As a theoretical reference, in order to discuss the concepts of identity, culture and language policies, we based our discussions on the studies of Hall (2000), Woodward (2000) and Calvet (2002). We highlight the postulates of Coseriu (1982) and Bagno (2007), to discuss the concepts of language. In addition, we discussed notions such as: bilingualism (CROCI, 2011), (RASO, MELLO; ALTENHOFEN, 2011) and (AGUILERA; BUSSE, 2008); multilingualism (OLIVEIRA, 2000); diglossia (FERGUSON, 1972) and code alternation (GUMPERZ, 1982), (SILVA-CORVALÁN, 1989) and (MOZZILLO, 2009). Our discussion of beliefs and attitudes is based on the studies presented by Lambert and Lambert (1981), among others. We consider that our research fits the qualitative character, ethnographic in nature for analyzing social phenomena and processes in a given context, perceiving behaviors and interpretations of individuals in relation to these phenomena (BORTONI-RICARDO, 2008) following the postulates of Sociolinguistics. As an instrument for data collection, we used the semi-structured interview (LÜDKE, 2008) under the parameters pre-established through interview scripts. The data showed that, in addition to recognizing the social and multilingual reality in which they live, the informants have different views on the importance not of teaching German, but of the different approach of the college in relation to the languages that the institution offers. The variable "gender", which conditioned the training of our groups of informants, did not highlight any distinction in the attitude of the students. Among the languages that receive greater prestige are, in fact, German, which is naturally justified by the entire research context, and English, which is possibly due to the implementation of language policies that value and hegemony of this language. We realize the importance of the role of the institution and its language teaching policies, however we emphasize the need to reformulate the curriculum, since, as prescribed by the PPP of the college, the rich and effective training of its students as active and socially developed subjects, is a primary concern.

Keywords: Sociolinguistics; Linguistic attitudes of students; Multilingualism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de grupos étnicos na região sul do Brasil.....	28
Figura 2: Nacionalidades que imigraram para o Paraná	30
Figura 3: Mapa de localização da colônia Witmarsum	32
Figura 4: Sede da Fazenda Cancela em 1935	34
Figura 5: O Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estado da arte	21
Quadro 2: Termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas	52
Quadro 3: Requisitos para a escolha de informantes.....	59
Quadro 4: Informantes da pesquisa	63
Quadro 5: A primeira língua dos informantes	68
Quadro 6: As línguas preferidas pelos informantes.....	90
Quadro 7: As línguas mais importantes para ADAF	97
Quadro 8: As línguas mais importantes para ADAM	97
Quadro 9: As línguas mais importantes para ADNF.....	98
Quadro 10: As línguas mais importantes para ADNM.....	98
Quadro 11: As línguas mais importantes para ANDF.....	99
Quadro 12: As línguas mais importantes para ANDM.....	99

LISTA DE SIGLAS

- ADAF:** Aluna, descendente de imigrantes, falante de alemão, feminina;
- ADAM:** Aluno, descendente de imigrantes, falante de alemão, masculino;
- ADNF:** Aluna, descendente de imigrantes, não falante de alemão, feminina;
- ADNM:** Aluno, descendente de imigrantes, não falante de alemão, masculino;
- ANDF:** Aluna, não descendente de imigrantes, feminina;
- ANDM:** Aluno, não descendente de imigrantes, masculino;
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular;
- DCE:** Diretrizes Curriculares para a Educação Básica;
- EF:** Ensino Fundamental;
- EM:** Ensino Médio;
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
- L1:** Primeira língua;
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
- LE:** Língua estrangeira;
- LM:** Língua Materna;
- PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. CONTEXTOS DE IMIGRAÇÃO NA REGIÃO SUL DO BRASIL	26
1.1 A COLÔNIA WITMARSUM	31
1.1.2 O Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer: âmbito da pesquisa	34
2. AS BASES TEÓRICAS DE NOSSO ESTUDO	38
2.1 IDENTIDADES, CULTURAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	38
2.2 CONCEITOS DE LÍNGUA	41
2.3 BILINGUISMO	43
2.3.1 Multilinguismo	45
2.3.2 Diglossia	47
2.3.3 Alternância de códigos	49
2.4 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ALUNOS EM CONTEXTO MULTILÍNGUE	51
3. NOSSOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
3.1 PERFIL DOS INFORMANTES	57
3.1.1 Sobre os roteiros de entrevista	60
3.2 A COLETA DE DADOS	61
3.2.1 Tratamento dos dados	62
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	64
4.1 A PRIMEIRA LÍNGUA	65
4.1.1 Os interlocutores e os desejos de falar alemão	68
4.1.2 Os porquês, os sentimentos e as outras línguas	71
4.1.3 Alguém fala alemão? Que alemão? Existe diferença?	76
4.2 IMPRESSÕES SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	78
4.2.1 Línguas estrangeiras no Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer	80
4.2.2 As línguas além do alemão	83
4.2.3 E sobre o ensino de alemão?	83

4.2.4 Falta inglês em algumas séries...	85
4.2.5 Espanhol em um ano?	86
4.2.6 Das línguas que estudamos, preferimos.	88
4.3 AS LÍNGUAS MAIS E AS MENOS IMPORTANTES NA VISÃO DOS ALUNOS.	91
4.3.1 No âmbito familiar	92
4.3.2 No convívio social da colônia	93
4.3.3 No ambiente e convívio escolar geral.	93
4.3.4 No ambiente e convívio escolar, com amigos mais próximos e/ou parentes ...	94
4.3.5 Para o futuro acadêmico	95
4.3.6 Para o futuro profissional.	96
4.3.7 Síntese das respostas obtidas	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	109
Apêndice A: Questionário para pesquisa de campo – Grupo 1	116
Apêndice B: Questionário para pesquisa de campo – Grupo 2	118
Apêndice C: Questionário para pesquisa de campo – Grupo 3	120
Anexo A: Termo de consentimento livre e esclarecido	122
Anexo B: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	123

INTRODUÇÃO

Um pouco sobre o pesquisador

Desde muito cedo, ainda na escola, percebi que eu tinha muito gosto pelos estudos, principalmente pelas disciplinas de línguas. Passei minha infância e adolescência vivendo em regiões rurais, por isso meu maior contato com o mundo globalizado era realmente por meio da escola. É bem verdade que os fantasmas do *falar bonito* e do *uso correto da língua* deslumbravam-me com suas ilusórias promessas de um mundo perfeito, distante a apenas alguns períodos letivos dali. – Por sorte, muitos anos depois, a professora Letícia Fraga me ajudaria a lutar contra esses fantasmas! – Não tardei muito a perceber, de maneira nada agradável, que falar bem não era um luxo permitido a mim, nem como morador de onde eu morava, nem como homem. Por vezes fui vítima de chacotas e ou repreensões, por querer fazer parte de uma realidade que não era a minha. Mas eu tinha convicção de que tudo que eu aprendia na escola, um dia, abriria as portas do mundo para mim. Para isso, conseguir que meus textos fossem escolhidos e lidos orgulhosamente pela professora, como bom exemplo, diante de toda a classe, era sempre primordial e... no fim das contas, satisfatório.

Quando prestei vestibular para o curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa e, – como dizem por aí: *passei de primeira!* –, certamente minhas motivações e pretensões não eram dedicar-me à profissão de professor, o que me levou a uma quase crise de identidade, enquanto eu avaliava minhas condições e intenções como acadêmico, já no segundo ano do curso.

Quando estive a ponto de deixar a graduação, recebi uma proposta para integrar um grupo de estudos, e ser contemplado com uma bolsa de iniciação científica, oportunizada pela professora Valeska Gracioso Carlos. Os estudos que realizei e as experiências que tive com a iniciação científica ampliaram minha percepção sobre muitas coisas, inclusive sobre minha futura profissão. Depois disso também participei de um projeto de extensão, no qual ministrei aulas de espanhol para alunos de uma instituição de acolhimento. Então, descobri que, além de realmente ter muito gosto pela língua (naquele caso, a língua espanhola), eu sentia algo mais do que satisfatório em dar aula: acredito que era amor.

No ano seguinte, meu professor de estágio, Róbison Benedito Chagas, me ensinou que eu poderia não só ser professor, mas que poderia ser sempre melhor. Ele me mostrou que são necessárias muitas coisas além de amor para ser professor. Mostrou-me que era necessário carinho, dedicação, compromisso, respeito, e estudo constante. Foi dele que ouvi algo próximo a isso: “Aqueles que dizem que não querem seguir a carreira de professor, são os primeiros que começam a dar aulas”. E foi assim...

Narrativa profissional

Não há qualquer menção a narrativas profissionais em minha dissertação, a não ser esta que farei agora, por recomendação de um dos membros da banca, no momento da qualificação deste trabalho, também por julgar importante para a compreensão, inclusive, das motivações que me levaram a escolher o Colégio Fritz Kliewer para a pesquisa.

Em 2012 iniciei meu último ano de graduação. Estava desempregado. Logo no início do ano, fui convocado, por meio de um processo seletivo simplificado (PSS) realizado pela Secretaria de Estado da Educação, para ministrar aulas de língua portuguesa para uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, e os três anos do Ensino Médio.

Como as aulas eram em escolas que ficavam na cidade de Palmeira, distante cerca de 45 km de Ponta Grossa, sem contar que uma delas era ainda mais longe, pois se tratava de uma escola do interior, tive que deixar algumas disciplinas do curso para trabalhar.

Em 2015, finalmente ministrando já aulas de espanhol e português, fui trabalhar no Colégio Fritz Kliewer. Vale ressaltar que foi nesse ano que, em virtude e por determinação de políticas educacionais que o colégio passou a se chamar oficialmente: Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer.

Os anos de docência já me davam certa confiança, no entanto o contexto se demonstrou muito diferente dos quais eu havia trabalhado.

A colônia e o colégio mantinham (e ainda hoje mantêm) uma fama de rigidez e disciplina, com bons resultados e uma política de ensino muito bem organizada e eficaz. Eu ouvira coisas como: “lá eles são rígidos!”, “os alunos são bons”, “lá é tudo diferente”, e algumas coisas sobre a tradição alemã e a religião influenciarem sobre

a escola. Também ouvia sobre o uso da língua alemã. Alguns comentários denunciavam certo desconforto por esses usos, e mesmo pelas políticas do colégio.

No entanto, desde os primeiros dias de trabalho, percebi um empenho tremendo de todos os membros da coordenação, de professores e mesmo de alunos para que o processo de ensino aprendizagem acontecesse da melhor maneira e resultasse em sucesso mútuo. Os usos da língua alemã, que mais tarde tomei conhecimento, eram variedades das quais falaremos nesta dissertação, me instigou a curiosidade sobremaneira, e confesso devo ter importunado algumas professoras e alunos sobre isso. Eu queria saber como era, para as professoras, ensinar e falar em alemão naquele contexto. Eu queria saber como os alunos viam esse ensino de língua alemã. Eu gostava de ouvi-los conversando em uma língua diferente, mesmo que não fazendo ideia do que diziam.

Quando finalmente decidi que poderia estudar essas questões, elaborei um projeto de estudo e o submeti a avaliação para ingresso no programa de mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Fui professor no Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer por três anos, dos quais me orgulho imensamente, e considero ter vivido uma experiência fantástica. No entanto, no ano de 2017, ano de meu ingresso no programa de pós-graduação, as novas normativas e redução de horas-atividades estipuladas pelo Governo do Estado, reduziram as ofertas de aulas e minha permanência na cidade de Palmeira, onde residi por dois anos, tornou-se praticamente impossível.

Mesmo não sendo mais professor no colégio, sempre mantive contato com o corpo docente, e também com a coordenação pedagógica que me recebeu muito bem, e me auxiliou prontamente para a realização da pesquisa. Por isso, e por todas as oportunidades que me deram, sou imensamente grato.

Justificativas e objetivos da pesquisa

O homem e suas manifestações por meio da linguagem, entendida como fenômeno complexo e multifacetado, têm sido foco e objeto de exaustivos estudos de diversas áreas científicas. Sobre isso, muito já foi dito e muito ainda se pode discutir (COSERIU, 1982, p. 17). Entendendo a linguagem como fato social, instigam-nos as possibilidades de estudos em diferentes contextos sociais onde a linguagem é, ou pode ser ferramenta de políticas norteadoras de interações, ações e

atuações dos indivíduos, sobretudo em contextos linguisticamente complexos e, de maneira especial, em âmbito escolar.

Em sua imensidão geográfica e graças a sua formação histórica de colonização e movimentos de imigração, o Brasil é um país em que a língua, assim como em muitos lugares do planeta, apresenta-se de maneira múltipla e riquíssima. No entanto apesar da reconhecida e debatida multiplicidade linguística, ainda resiste em muitos contextos a ideia de monolinguismo e de língua ideal. A ideia do monolinguismo prioriza a concepção da variedade culta ou padrão da língua, conforme afirma Correa (2014).

[...] embora muitas vezes se reconheça uma visão heterogênea de língua, os estudos demonstram que na prática cotidiana, não só pedagógica, mas também social e ideológica, figura-se preponderantemente a visão homogênea, abalizada pela norma padrão, sem considerar as especificidades da norma culta e das variedades linguísticas (CORREA, 2014, p. 19).

Em contrapartida, justamente por considerar as línguas em suas variedades, situações e contextos reais de usos, escolhemos para nortear toda nossa pesquisa, os conceitos postulados pela Sociolinguística, área da Linguística sobre a qual trataremos de maneira mais detalhada no decorrer do trabalho, e alguns conceitos discutidos por estudiosos sobre o multilinguismo e o processo de ensino e aprendizagem em contextos multilíngues. Principalmente no que se refere ao aprendizado de línguas, maternas ou estrangeiras, entendendo que as línguas são uma ferramenta de interação entre os indivíduos e que possibilita a formação sociocultural do sujeito.

O presente trabalho apresenta uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, em que buscamos identificar e discutir as impressões, crenças e atitudes linguísticas de alunos de um colégio do campo em contexto multilíngue, no interior do Paraná, acerca do aprendizado de línguas. Trata-se de uma comunidade rural, colônia de descendentes de alemães chamada Witmarsum situada às margens da BR 277, onde pelo menos duas variedades da língua alemã e a língua portuguesa¹ coexistem nas comunicações e interações cotidianas. Cavalcanti (1999) enfatiza que

¹ Desde este ponto utilizamos o termo língua portuguesa, nesse contexto, referindo-nos a uma variedade do português do Brasil, falado nessa região, podendo representar uma variedade da região sul do país ou ainda uma variedade local mais restrita. Temos, portanto, ciência da pluralidade desta língua, ainda que este não tenha sido um dos pontos abarcados pela pesquisa, e por esse motivo, a menção às variedades da língua portuguesa do Brasil não foi feita nem explicitada aos participantes.

é imperativo considerarmos os contextos bilíngues de minoria em território nacional brasileiro. Entendidos como exemplos de comunidades de contextos bilíngues e de minoria, as comunidades indígenas espalhadas em todo o país, de imigrantes na região Sudeste e Sul do Brasil, as comunidades de descendentes de imigrantes e de brasileiros em regiões de fronteira, e ainda as comunidades remanescentes de quilombolas. Nessas comunidades, duas ou mais línguas coexistem na interação e comunicação entre os indivíduos, permitindo o fenômeno do contato entre as línguas (SILVA, 2011, p. 119).

No processo de ensino e aprendizagem, entender como se manifestam as atitudes dos alunos é o que justifica nosso estudo. Para tanto, consideramos os seguintes objetivos de pesquisa.

Objetivo geral:

- Analisar e discutir as interações estabelecidas pelos alunos e seus usos linguísticos em diferentes contextos/situações, bem como identificar relações entre suas impressões linguísticas, suas identidades e o contexto em estudo.

Objetivos específicos:

- Perceber e discutir a relevância do ensino aprendizagem de Línguas no contexto do Colégio Estadual do Campo Fritz Kliwer, segundo a perspectiva dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio;
- Destacar os graus de status e importância das línguas, conferidos pelos participantes da pesquisa;
- Identificar a relação entre os perfis dos informantes (quanto à descendência, ou não descendência, alemã) e suas atitudes linguísticas.

A partir de nossos objetivos, delimitamos então nosso norte de pesquisa por meio de algumas perguntas que o estudo buscou responder, a saber:

- Os alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e especificamente no contexto do Colégio Estadual do Campo Fritz Kliwer, consideram relevante a aprendizagem das línguas ofertadas no colégio?
- Qual, ou quais, dessas línguas lhes parecem ter imediata importância, para sua realidade atual e/ou futura?

- Que graus de status conferem a essas línguas?
- Que ordem de usos fazem dessas línguas em detrimento de outras?

No Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer, a grade curricular, desde os anos finais do Ensino Fundamental (EF) até a última série do Ensino Médio (EM), contempla o ensino de língua portuguesa como Língua Materna (LM), língua alemã como Língua Materna e Língua Estrangeira (LE), língua espanhola e língua inglesa como Línguas Estrangeiras. Esse retrato múltiplo foi o que despertou interesse pela pesquisa, uma vez que em contexto social por si só multilíngue, o currículo escolar só faz ampliar ainda mais o cenário linguístico e cultural.

Julgamos ser de suma importância levar em consideração a realidade do aluno, conforme postula Jovino (2014, p. 127) para compreender e tornar o processo de ensino/aprendizagem mais significativo para os sujeitos nele envolvidos.

O contato estabelecido entre o pesquisador e a comunidade escolar do Colégio do Campo Fritz Kliewer, em anos anteriores ao da pesquisa, fez surgir o interesse em compreender o uso e as interações linguísticas entre os indivíduos que ali convivem. Inicialmente, o que mais chamara a atenção fora a alternância de códigos (*code switching*)², em conversas entre professores moradores da colônia que alternavam suas falas entre o português brasileiro³ e o que algum tempo depois se descobriu ser o *Plautdietsch*⁴, dialeto⁵ da língua alemã.

Em uma realidade social em que mais de uma língua é usada nas comunicações diárias, a grade curricular oferta três línguas como Línguas Estrangeiras (LEs), a saber: Alemão (*Hochdeutsch*), Inglês e Espanhol, esse foi mais um aspecto instigante que motivou o interesse pela pesquisa. Assim, buscou-se compreender e discutir as dinâmicas de uso e as políticas linguísticas vigentes na comunidade.

² O termo *code switching* será mais bem explorado posteriormente quando tratarmos dos referenciais e pressupostos teóricos.

³ Optamos por utilizar o termo “português brasileiro” para nos referir à língua portuguesa estuda na escola e às variedades da língua portuguesa.

⁴ Assim como Elvine Siemens Duck (2005), o fez em seus estudos, utilizaremos os termos *Plautdietsch* e *Hochdeutsch*, escritos em alemão e com letras maiúsculas, respeitando a grafia padrão da língua alemã para substantivos, na denominação dessas línguas.

⁵ Apesar do teor pejorativo que em muitos casos se atribui ao termo dialeto, fazemos uso dessa palavra em respeito à forma como alguns membros da comunidade escolar se referem ao *Plautdietsch*. Entendemos, em conformidade ao postulado por Coseriu (1982), dialeto como um modo de falar individual, ou do indivíduo com o outro, e que não se diferencia substancialmente do conceito de língua.

Um ponto importante a ser esclarecido é que a pesquisa está direcionada e pretende analisar especificamente o contexto do Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer, no entanto, desde antes da coleta de dados estivemos cientes de que seria impossível ou negligente ignorar as influências externas, como as da família ou da comunidade, nos estudos. Uma das características do colégio é a grande abertura ao diálogo com a população da colônia, preocupação inclusive mencionada no próprio Projeto Político Pedagógico da instituição.

Por meio das PMFs tornou-se possível a aproximação da Comunidade com o Projeto Político Pedagógico da escola, principalmente no suporte aos Programas Culturais, Esportivos e de Pesquisa.

Esse elo [...] constante entre os pais, professores e funcionários com a Comunidade, prima também pela busca de soluções equilibradas para os problemas coletivos do cotidiano escolar, dando suporte à Direção e Equipe, visando o bem estar e formação integral dos alunos (PPP, 2014, p. 11).

Em outro momento o PPP cita a disciplina e diálogo com os pais dos alunos:

A Escola oferecerá em termos de disciplina, oportunidades para que cada integrante venha a desenvolver o seu autoconhecimento, construir seu caráter e personalidade, reconhecer suas possibilidades e seus limites buscando os valores do respeito mútuo, diálogo e justiça. Em relação às famílias dos nossos alunos, a escola continuará a oportunizar o contato e incentivar a colaboração dos pais na educação escolar, solicitando a presença e participação em reuniões, entrega de boletins com apreciação dos professores e diálogos permanentes com a direção e equipe pedagógica (PPP, 2014, p. 28).

Vale, desde já, mencionar que os alunos escolhidos como informantes da pesquisa, são alunos de terceiro ano do EM, série em que o currículo se conclui, e a única série em que há a oferta da língua espanhola como LE.

Mesmo antes de realizar a pesquisa, algumas hipóteses foram pré-concebidas e, desde já reconhecemos que tais hipóteses podem ser confirmadas ou refutadas após a análise dos dados. Esperamos, por exemplo, que no que concerne ao grau de status e importância atribuídos às línguas, os valores e julgamentos apresentados pelos alunos demonstrem uma disparidade, ou seja, para alunos descendentes de imigrantes muito provavelmente as variedades da língua alemã terão maior importância, tanto em situações de uso como no que diz respeito ao

ensino-aprendizagem na escola. Em contrapartida para alunos não descendentes de alemães, a língua portuguesa, hipoteticamente, receberá maiores considerações.

Como forma de reafirmar a justificativa para nosso estudo, realizamos uma investigação no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, buscando termos relacionados à pesquisa como o próprio nome da comunidade em que se realizou o estudo, Witmarsum, ao que encontramos apenas três resultados. A tese de doutorado de Elvine Siemens Dück, *Vitalidade linguística do Plautdietsch em contato com variedades 'Standard' faladas em comunidades menonitas do Brasil*, defendida em 2011 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é a única cujo tema realmente interessa aos estudos da linguagem, haja vista os outros dois resultados são estudos da área da geologia.

Buscamos também, de forma isolada, termos mais complexos que renderam muitos resultados, à busca *ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras*, obtivemos um resultado de 1.116 dissertações de mestrado e 312 teses de doutorado.

Aos termos *identidades de alunos*, obtivemos números ainda mais expressivos, foram 1.483 dissertações e 592 teses.

Conforme se restringiam os termos de pesquisa, restringiram-se também os resultados, para os termos *atitudes linguísticas de alunos*, foram encontrados 424 resultados, sendo 295 dissertações de mestrado e 129 teses de doutorado.

Ao buscarmos pelos termos *contextos multilíngues* foram encontradas 37 dissertações e 27 teses.

No entanto, com o intuito de aproximar os temas das pesquisas e tornar a busca mais coerente com o estudo proposto, realizamos duas buscas cujos termos foram *atitudes linguísticas de alunos em contextos multilíngues* que resultou em três dissertações e duas teses.

Por fim, realizamos a busca *atitudes linguísticas de alunos em comunidade multilíngue* que resultou em apenas três dissertações já constantes na busca anterior.

Os resultados das últimas buscas irão compor o Quadro 1⁶ que apresenta o estado da arte.

⁶ Os resumos, no quadro, foram encurtados pelo autor.

Utilizamos também, como elemento componente do quadro, o estudo desenvolvido por Elvine Siemens Dück (2011) anteriormente mencionado, por julgá-lo de extrema importância para o desenvolvimento de nossa própria pesquisa.

Quadro 1: Estado da Arte

(continua)

Autor	Título	Nível Instituição Ano	Resumo
Clarice Marlene Hilgemann	Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngües	Mestrado UFRGS 2004	Este estudo insere-se no âmbito da pesquisa sociolinguística. Seu objetivo principal é comparar a visão de língua de professores de escolas confrontadas com situações de multilinguismo e seu comportamento em relação à língua minoritária falada pelos alunos, bem como ao bilinguismo como consequência natural do contato lingüístico e ao próprio processo de aprendizagem da língua-padrão, o português. Parte-se do pressuposto básico de que comunidades plurilíngües, especialmente aquelas onde se falam variedades estigmatizadas, são marcadas por tensões e valorações sociais diversas. Subjaz à análise desse contexto a tese de que a compreensão das concepções lingüísticas do professor contribui para explicar a dinâmica de diversos mitos acerca da língua minoritária e do bilinguismo observável na comunidade. Dominado pela força desses mitos, o professor é impelido a atitudes distintas, que vão desde a valorização exacerbada até a estigmatização extrema de certas variedades, originando o preconceito lingüístico.
Elvine Siemens Dück	Witmarsum, uma comunidade trilingüe: <i>Plautdietsch</i> , <i>Hochdeutsch</i> e Português	Mestrado UFPR 2005	O trilingüismo, Plautdietsch, Hochdeutsch e português, faz parte do dia-a-dia da Colônia Witmarsum (localizada na parte oriental do segundo planalto paranaense), fundada por descendentes de imigrantes menonitas-alemães que vieram ao Brasil em 1930. Ao traçar o perfil histórico dessa comunidade, um grupo minoritário étnico-religioso, o presente estudo tem como objetivo principal analisar o uso e a alternância dessas línguas na Colônia Witmarsum.

Quadro 1: Estado da Arte

(continuação)

Autor	Título	Nível Instituição Ano	Resumo
Marilucia Marques do Espírito Santo	De Oiapoque a Saint-Georges: uma pesquisa sociolingüística em meio escolar na fronteira Brasil e Guiana Francesa	Mestrado PUC-RIO 2009	Este estudo tem como objetivo investigar a situação linguística na fronteira Brasil/Guiana Francesa, discutindo os resultados obtidos frente à política lingüística de ensino de línguas estrangeiras estabelecida no Brasil assim como preconizar a educação bilíngue para esse contexto. [...] O trabalho tem como referencial teórico os estudos sobre Línguas em/de Contato e estudos sobre política e planejamento linguístico para comunidades com diversidade linguística. Em Línguas de/em Contato, buscamos referencial nos estudos clássicos que tratam do nível de competência dos falantes e das funções de uso das línguas em situações de bilinguismo e multilinguismo. No âmbito da política e planificação linguística buscamos referencial nos estudos que tratam da problemática desse bi/multilinguismo para o estabelecimento de propostas de educação bilíngüe. [...] Identificamos o status linguístico e as atitudes linguísticas dos alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública da região com o objetivo de embasar a discussão sobre o estabelecimento de políticas linguísticas adequadas para os contextos de minorias linguísticas como os de fronteira.
Elvine Siemens Dück	Vitalidade lingüística do Plautdietsch em contato com variedades 'Standard' faladas em comunidades menonitas do Brasil.	Doutorado UFRGS 2011	O presente estudo analisa o contato linguístico alemão-português em três comunidades menonitas no sul do Brasil, bem como também o contato linguístico alemão-português-inglês em uma comunidade menonita localizada no estado de Goiás. Todos esses grupos são de origem anabatista (1525). Caracterizam-se, por isso, como étnico-religiosos. Mesmo com o passar dos vários séculos, eles mantêm ainda fortes laços de língua, igreja, família e herança sociocultural, formando assim colônias do tipo "ilhas linguísticas", resultantes de um processo migratório transnacional.

Quadro 1: Estado da Arte

(conclusão)

Autor	Título	Nível Instituição Ano	Resumo
Ana Maria Kaust	Representações de identidades nacionais em contexto multilíngue, multicultural e intercultural de fronteira: desafios para a formação de professores	Mestrado Universidade Estadual do Oeste do Paraná Foz do Iguaçu 2012	Este trabalho visa apresentar as representações de identidade nacionais construídas pelos membros da comunidade árabe da região Oeste do Paraná, participantes desta pesquisa, e verificar como as questões multi e interculturais e multilinguísticas foram tratadas na formação dos professores que atuam em duas escolas - uma que se autodenomina árabe e a outra libanesa e como esta formação influencia na prática cotidiana destes profissionais, por se evidenciar a região Oeste do Paraná um complexo contexto de fronteira. [...] Para a realização de uma pesquisa que considere a cultura de um grupo, seu modo de agir, de pensar, de se interrelacionar e gerar dados que respondam às perguntas de pesquisa há necessidade de recorrer a várias áreas de conhecimento trabalhando juntas e interligadas, bem como com ideias que se interconectem para que a análise desses dados possa ser feita. Sendo assim, este trabalho interdisciplinar envolveu, entre outros, os estudos culturais, a sociologia, a antropologia, a linguística aplicada, a geografia e a história.
Adriana Dalla Vecchia	Políticas linguísticas na Colônia “alemã” de Entre Rios: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina	Mestrado UEPG 2013	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. [...] 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.
Ana Helena Rufo Fiameng	Multilinguismo e preconceito na fronteira Porã: um estudo sobre atitudes e crenças linguísticas	Doutorado UNESP 2017	A realidade escolar fronteiriça, que se mostra muitas vezes conflituosa e, sobretudo, múltipla e problemática, motivou a realização deste trabalho, que teve como intuito discutir e analisar as atitudes e as crenças dos alunos em relação às línguas oficiais na fronteira Porã, especificamente entre as cidades de Ponta Porã, sul de Mato Grosso do Sul, Brasil, e Pedro Juan Caballero, capital do Departamento de Amambay, Paraguai.

Fonte: O autor.

Apesar de perceber que há de fato uma vasta gama de trabalhos na área dos estudos da linguagem em geral, notamos também que quando combinados os elementos/termos essenciais de nossa pesquisa, os resultados representam um número muito pequeno de trabalhos realizados em âmbito acadêmico, daí depreendemos a importância ainda maior desta pesquisa.

Podemos constatar que das seis pesquisas retratadas em nosso quadro o trabalho desenvolvido por Dück (2011) retrata, como um dos contextos de sua pesquisa, a mesma colônia de imigrantes retratada em nosso estudo, discutindo, no entanto, a manutenção e vitalidade de determinada(s) língua(s) nesses contextos. Em nossa pesquisa, além de abordar a mesma comunidade, tratamos também do multilinguismo ali evidente, mas está claro que o trabalho desenvolvido Dück explora com muito mais ênfase as variedades da língua alemã da colônia. Em sua dissertação de mestrado de 2005 a autora também investiga os usos e a manutenção das línguas da comunidade que ela caracteriza como trilingue.

No entanto, o que distancia nossos estudos dos realizados por Dück é que, enquanto a autora investiga a situação linguística da comunidade no sentido geral, buscando analisar e discutir as manifestações, usos e manutenções das línguas em contextos como o seio familiar, a igreja e convívios mais amplos, e com participantes de diferentes faixas etárias, direcionamos e restringimos nosso foco ao ambiente escolar, considerando apenas o grupo imediatamente envolvido na aprendizagem das línguas.

Dos demais trabalhos apresentados no quadro acima, apenas um apresenta uma discussão sobre as políticas linguísticas de uma colônia e suas implicações nas crenças desenvolvidas pelos sujeitos em ambiente escolar. Apenas um desses trabalhos, tem como objeto de estudo explícito o aluno já que os demais retratam a realidade escolar ou contexto educacional, mas não enfatizam o papel do aluno ou sua identidade. Por fim, dois deles retratam claramente o papel e a formação do professor, bem como sua atuação nesses contextos considerados bi/multilíngues.

Assim, entendemos a necessidade latente de que sejam realizados estudos em que o aluno inserido em contextos multilíngues e/ou de minorias linguísticas seja, de maneira clara e efetiva, o foco das atenções, objeto de pesquisa, já que, como fica claro, os estudos em sua maioria abordam o papel e/ou condição do professor ou a relação entre os indivíduos e as línguas. Também nos chama a atenção a falta de estudos com ênfase substancial à condição ou papel dos alunos

nos contextos multilíngues de colônia, já que quando buscados os termos “contextos multilíngues” a maioria dos resultados mencionam contextos de fronteira.

Em tempo, faz-se necessário esclarecer que o projeto de pesquisa tramitou pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Embora esse processo tenha levado mais tempo do que o imaginado, o que, aliado a fatores de ordem pessoal do pesquisador, acabou interferindo no cronograma inicialmente estipulado para a coleta de dados, o projeto foi aprovado. O parecer consta nos anexos deste trabalho.

Para apresentarmos de maneira sucinta a organização deste texto a partir do próximo item, que se inicia com uma discussão sobre os processos migratórios no Brasil, elencamos aqui a divisão em cinco capítulos, planejada no intuito de distribuir as discussões pré e pós-análise de dados.

Primeiramente apresentamos a comunidade escolhida para a realização da pesquisa, enfatizando o contexto escolar uma vez que o colégio é o ambiente foco do estudo, o contexto social integra neste caso, assim como em qualquer pesquisa desse caráter, fator de suma importância e relevância para a pesquisa, justificando muitas vezes sua própria aplicação.

No segundo capítulo apresentamos o referencial teórico que norteou e sustentou nossas discussões, trazendo à luz conceitos como os de língua, bilinguismo e multilinguismo, usos e políticas, crenças e atitudes linguísticas, e por fim discussões sobre identidade.

O terceiro capítulo trata da metodologia adotada para a realização da pesquisa e produção do trabalho. Abordamos neste tópico os requisitos para a integração do corpus da pesquisa, a forma de elaboração do questionário e como se deu sua aplicação.

No quarto capítulo, que representa a fase do trabalho posterior à coleta, apresentamos a parte do trabalho em que nos debruçamos sobre os dados para analisá-los.

Por fim, apresentamos nossas considerações finais, em que, de maneira modesta, buscamos apenas limitar os passos de nossas discussões, reconhecendo, desde já, que não findam as possibilidades de posteriores estudos ainda na mesma área.

1. CONTEXTOS DE IMIGRAÇÃO NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Antes de discorrermos acerca do contexto de nossa pesquisa, julgamos importante realizar um apanhado sobre os processos migratórios, representando à medida do possível, os diferentes cenários desenhados por esses movimentos, sobretudo na região Sul do Brasil e principalmente no estado do Paraná, dando a conhecer os grupos que ocuparam essas regiões e os perfis das comunidades formadas. Para tanto discutimos de maneira a tratar primeiramente o cenário nacional e, então, restringir nossas considerações ao contexto específico de nosso estudo.

Ao abordar a história do Brasil, Croci (2011) afirma que ela caracteriza-se pelo deslocamento constante de pessoas, desde a colonização, perpassando pelo período de tráfico escravo até os grandes movimentos de imigração, e mesmo diante de muitas contradições esse aspecto favoreceu a constituição de sociedade multiétnica do país.

A história da imigração no Brasil inicia-se com os portugueses no contexto da colonização, visando a apropriação militar e econômica da terra, a implantação da grande lavoura de exportação a qual deu origem ao tráfico de escravos africanos, movimento migratório forçado que perdurou por três séculos (até 1850) e introduziu na colônia cerca de 4 milhões de cativos; esse movimento cunhou a sociedade escravocrata que marca a sociedade brasileira, deixando profundos e importantes traços em sua cultura posterior à abolição, em 1888 (PATARRA; FERNANDES, 2011, p. 67).

Segundo Damke (2015, p. 19), muitas vezes as péssimas condições de vida em suas pátrias forçaram os imigrantes a deixarem suas terras para buscar construir um futuro melhor em outro lugar, acompanhados de seus sonhos nos quais estavam inclusos desejos de prosperidade para a família.

Conforme vemos um pouco mais adiante, vários outros fatores também contribuíram para a imigração e reimigração em território nacional, embora essas condições oscilem dependendo dos diferentes momentos econômicos e políticos pelos quais o Brasil perpassou, houve um período de grande incentivo para a ocupação de terras pelas populações vindas dos mais variados países.

No Brasil de 1851 até 1930, imigraram 4.337.702 pessoas das quais quase quatro milhões o fizeram no período entre 1884 e 1933 (CROCI, 2015, p. 87) esses e outros dados estão visíveis de maneira mais clara e dispostos na tabela a seguir.

Tabela 1: Imigração no Brasil por nacionalidade de 1884 a 1933

Nacionalidade	1884-1893	1894-1903	1904-1913	1914-1923	1924-1933
Alemães	22778	6698	33859	29339	61723
Espanhóis	113116	102142	224672	94779	52405
Italianos	510533	537784	196521	86320	70177
Japoneses	-	-	11868	20398	110191
Outros	66524	42820	109222	51493	164586
Portugueses	170621	155542	384672	201252	233650
Sírios e Turcos	96	7124	45803	20400	20400
Total	883668	852110	1006617	503981	717223

Fonte: IBGE. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, 2000. Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento. p. 226.

Esses movimentos trouxeram para o Brasil não somente gente nova, mas também suas culturas e suas línguas, oportunizando o contato entre elas.

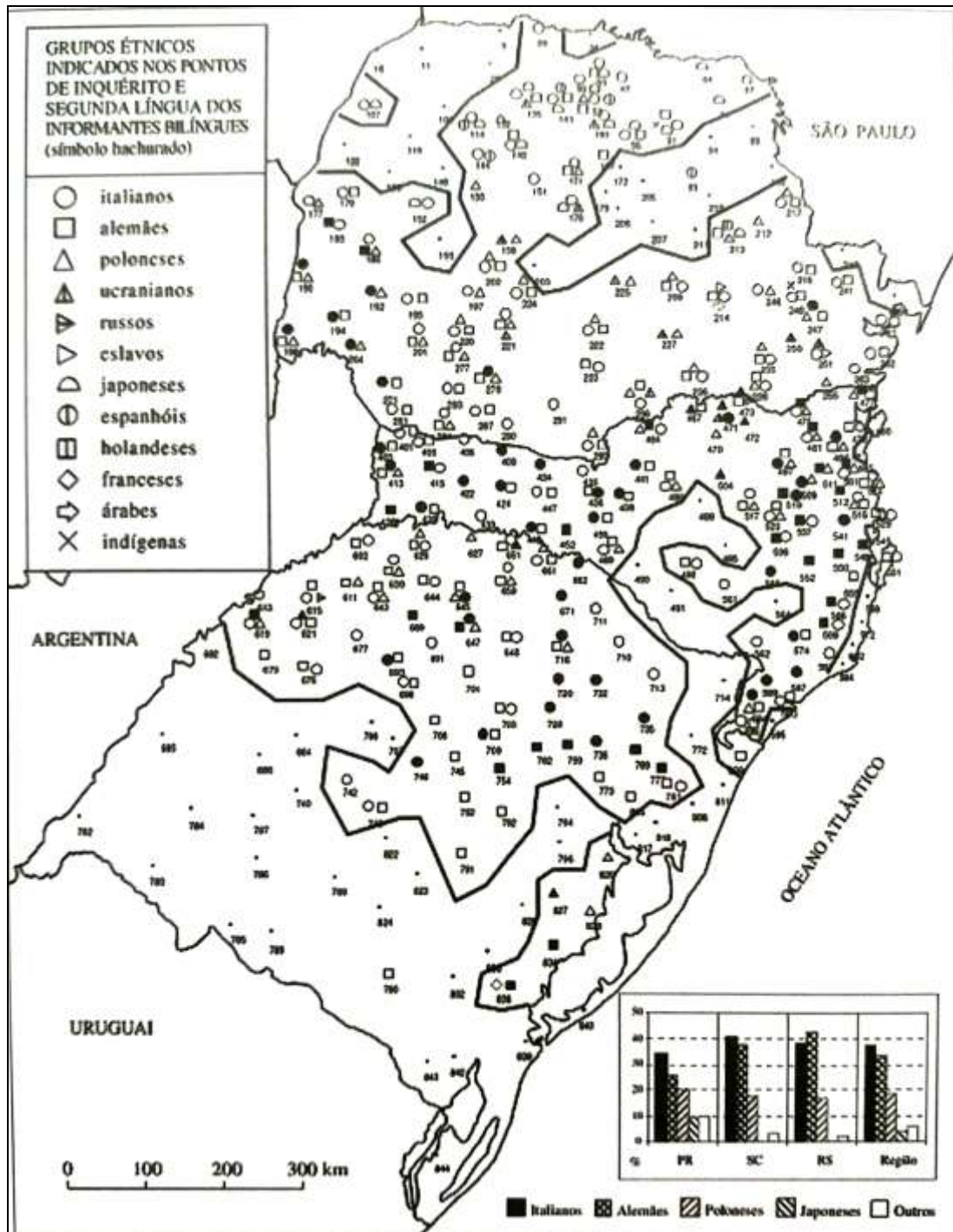
Com aponta Dornelles (2015), “O Brasil tem uma longa história de política linguística homogeneizadora que [...] vem sendo desconstruída” (DORNELLES, 2015, p. 25). No entanto há quem defenda a ideia da unidade linguística. Mesmo no cenário nacional, embora persista ainda essa ideia incoerente do monolinguismo (OLIVEIRA, 2000), “podemos caracterizar a paisagem linguística brasileira como um grande mosaico de línguas e variedades que constituem a diversidade linguística” (SCHNEIDERS, 2017, p. 16).

Restringindo nosso foco de estudo a uma região menor, consideramos os processos de imigração dentro do território do estado do Paraná.

Segundo Westphalen (1953), o Paraná foi uma terra de imigrações graças às suas condições geográficas e também pelas possibilidades econômicas, esses movimentos migratórios foram de extraordinária contribuição para sua formação cultural e histórica, assim como para o progresso do estado.

Dos vários grupos que ocuparam as terras da região sul do país, e do Paraná em especial, percebemos uma maioria expressiva de imigrantes de nacionalidades italiana, alemã e polonesa, como demonstram o mapa e a imagem a seguir.

Figura 1: Mapa de grupos étnicos na região Sul do Brasil



Fonte: Altenhofen; Margotti (2011, p. 306).

Wachowicz (1977) afirma que os imigrantes de nacionalidade alemã foram os primeiros a se estabelecerem no Paraná sendo pioneiros de nacionalidade não portuguesa na colonização do estado. Esses grupos de imigrantes eram encontrados em Curitiba e arredores depois da emancipação da Província.

A partir de 1878, chegou ao Paraná um grupo de imigrantes desta origem étnica, porém procedentes da Rússia, da região do rio Volga. Os seus componentes ficaram conhecidos entre nós como russos-alemães e localizaram-se preferencialmente no planalto dos Campos Gerais. Dedicaram-se sobretudo ao transporte, conduzindo grandes carroções, a serviço principalmente do transporte da erva-mate (WACHOWICZ, 1977, p. 114).

A maioria desses colonos, no entanto, resolveu abandonar o território brasileiro algum tempo depois.

Wachowicz (1977) reitera que há uma grande diferença entre a imigração pioneira do século XIX e a imigração moderna ocorrida após a Segunda Grande Guerra, por ser, este último caso um movimento bem dirigido e financiado. Segundo o autor, a presença de vários grupos étnicos em território paranaense tornou o estado um verdadeiro e importante “laboratório étnico” do Brasil (WACHOWICZ, 1977, p. 118).

Na figura a seguir, também é possível identificar as nacionalidades que imigraram e estabeleceram moradia no estado do Paraná, o que corrobora claramente a percepção de uma região multicultural e multiétnica.

Figura 2: Nacionalidades que imigraram para o Paraná



Fonte: De Frente com o Paraná, 2013. Disponível em: <http://defretemcomoparana.blogspot.com/2013/06/o-povo-do-parana.html>. Acesso em: 23 abr. 2019.

Nessa realidade multiétnica, multicultural e multilíngue, interessa-nos pensar e analisar o processo de ensino/aprendizagem de línguas no contexto escolar e as impressões de alunos inseridos ou que vivem nessas regiões que configuram as comunidades multilíngues, bem como suas atitudes e as políticas linguísticas vigentes nesses âmbitos, portanto, para nossa pesquisa elegemos a colônia Witmarsum, localizada no interior do estado do Paraná, da qual trataremos no próximo tópico.

1.1 A COLÔNIA WITMARSUM

Witmarsum é uma colônia de imigrantes russos-alemães menonitas, fundada em 1951, bastante conhecida na região dos Campos Gerais do Paraná, principalmente pela conservação da cultura tradicional, configurando atualmente um importante ponto turístico e agropecuário da região. Pertencente ao município de Palmeira, a colônia localiza-se distante aproximadamente 32 km do centro urbano da cidade.

A formação da Colônia Witmarsum em julho de 1951, no município de Palmeira, resultou de um movimento colonizador espontâneo, realizado por reimigrantes menonitas, que anteriormente haviam se estabelecido em Santa Catarina. (EIDAM, 2009, p. 42)

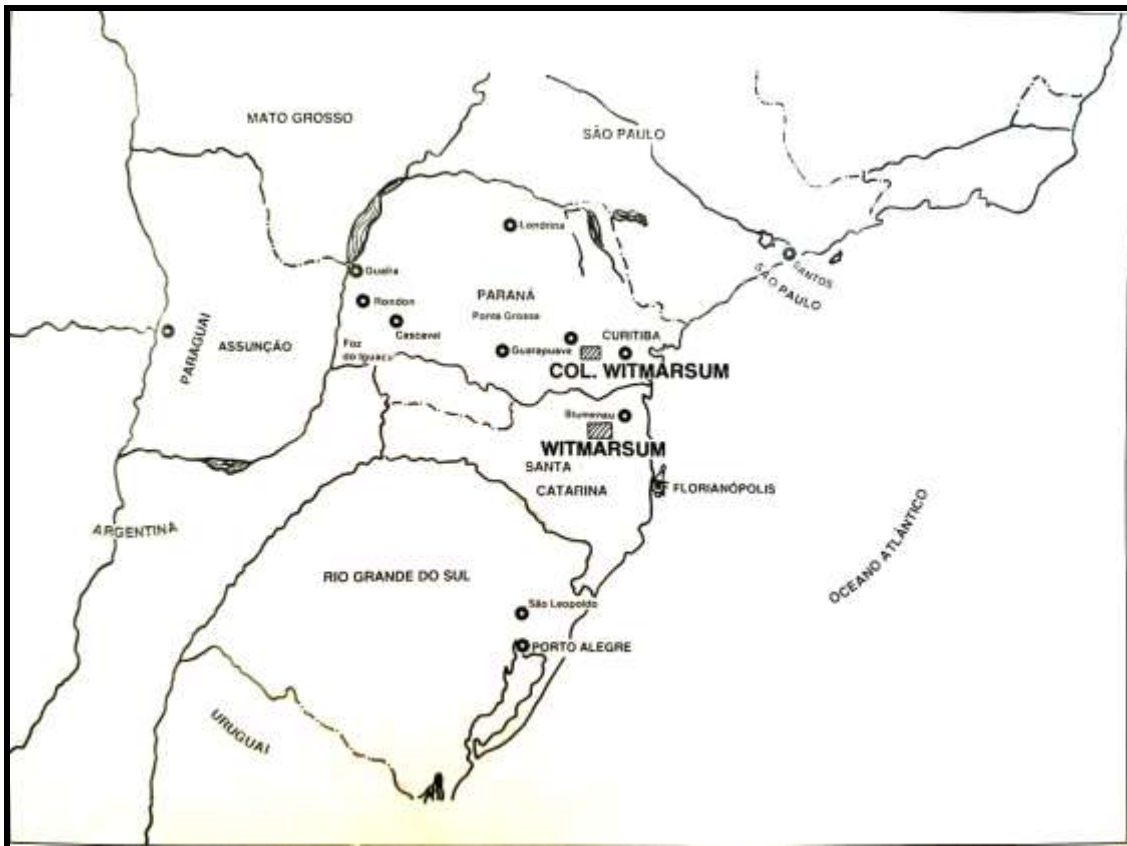
Há indícios de que a chegada dos imigrantes fundadores da colônia se deu pelo incentivo do governo vigente à época, que procurava estabelecer um novo modelo de produção agropecuária voltada para a exportação, considerando que apenas a mão-de-obra europeia seria eficiente em prosperar o projeto de reformulação das atividades agropecuárias monocultoras, em sistemas de cooperativas (EIDAM, 2009). Este era o modelo idealizado pelo governo da época.

No entanto há que se esclarecer que a “eficiência” para a reformulação das atividades econômicas e produtoras não era a única motivação do governo em oportunizar a colonização.

Croci (2011, p. 83) afirma que nos processos de colonização “o papel dos imigrantes europeus foi considerado estratégico para a operação do ‘branqueamento’ da sociedade que estava em formação”. Assim esses sujeitos eram tidos como essenciais no processo de melhoramento da raça da população nacional.

Os imigrantes que povoaram a colônia Witmarsum, tendo chegado ao Brasil na década de 1930, já haviam se estabelecido em terras de Santa Catarina onde ainda hoje há outra colônia de mesmo nome, conforme mostra o mapa da Figura 3.

Figura 3: Mapa de localização da Colônia Witmarsum



Fonte: Rosenfelt; Kliewer, (1991, p. 05).

Segundo Eidam (2009), a colônia Witmarsum surpreende por haver mantido, ainda que durante o governo do presidente Getúlio Vargas, o funcionamento da escola alemã em que essa língua era ensinada, haja vista era uma prática proibida nesse período de governo ditatorial.

As terras, onde hoje é a colônia Witmarsum, foram compradas por sessenta famílias de imigrantes que moravam em Santa Catarina, e constituíam o território da Fazenda Cancela. “As terras da antiga Fazenda Cancela originam-se das sesmarias concedidas, em 1708, ao Capitão Manuel Gonçalves da Cruz, residente em Paranaguá” (DÜCK, 2005, p. 09). Segundo Rosenfeld e Kliewer (1991), a fazenda foi comprada graças a um financiamento concedido pelos menonitas da América do Norte e sua colonização aconteceu com muitos sacrifícios que foram vencidos graças à união e mutirões comunitários, e a constituição de uma Cooperativa. Os autores ainda salientam que:

Contribuição importante para o desenvolvimento da Colônia se deve também aos Governos e ao Consulado Geral da Alemanha, que sempre voltaram seus interesses para Witmarsum e muito

contribuíram para que hoje aqui se encontre uma completa infraestrutura social e cultural, só comparável aos centros urbanos (ROSENFELD; KLIEWER, 1991, p. 06).

O nome da colônia originou-se do nome de uma província da Frísia, região norte da Holanda onde nasceu Menno Simons, teólogo e líder religioso ligado aos anabatistas ou menonitas.

“‘Witmar’ é um nome Frísio que quer dizer ‘o famoso das florestas’. ‘Sum’ é um sufixo que significa pomar ou chácara. ‘Witmarsum’, portanto, seria a ‘Chácara do Witmar’, a ‘chácara do famoso das florestas’” (ROSENFELD; KLIEWER, 1991, p. 08).

O complexo de terras da Colônia Witmarsum abrange uma área de 7.800 hectares, inicialmente divididas em 128 chácaras de 50 e 100 hectares. Ninguém na época podia vender ou comprar uma chácara sem aprovação da cooperativa da Colônia. Esse pacto impediu por muito tempo a imigração de pessoas não menonitas para a Colônia (DÜCK, 2005, p. 11).

Atualmente o território está organizado em cinco aldeias reconhecidas por seus respectivos números, já que os nomes dados a essas aldeias, à época de suas “criações” não agradaram aos moradores, essas aldeias estão dispostas em torno do centro administrativo correspondente à antiga sede da Fazenda Cancela onde há comércio, centro cooperativo e também a escola e o colégio ambiente de nossa pesquisa.

Em 1954 apenas 75 das 128 chácaras eram habitadas e isto era motivo de preocupação para os líderes da comunidade, pois a mantenedora (Cooperativa) era muito pequena para as necessidades de organizações administrativas, culturais e sociais. No início do planejamento da Colônia, havia grande interesse por parte da comunidade menonita de Curitiba imigrar para Witmarsum; porém, o trabalho árduo de pioneiro fez que muitos permanecessem na cidade. Mesmo assim, o número de habitantes foi crescendo lentamente (DÜCK, 2005, p.11).

A economia em Witmarsum reside principalmente na agropecuária, agroindústria derivada, sobretudo, da produção e pecuária leiteira e também na agricultura. É notório também, seu desenvolvimento no turismo gastronômico.

Figura 4: Sede da Fazenda Cancela em 1953



Fonte: Rosenfelt; Kliewer (1991, p. 11).

No item a seguir tratamos um pouco mais sobre o contexto específico de nossa pesquisa, o Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer.

1.1.2. O Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer: âmbito da pesquisa

O Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer, configura atualmente uma realidade muito particular no município de Palmeira, é o único colégio, dentre públicos e privados, a ofertar o alemão como LE em sua grade curricular em todos os anos do EF e EM. Witmarsum, uma colônia de imigrantes europeus fundada em 1951 conserva muitos costumes de seus fundadores como tradições culturais e especialmente a pluralidade linguística configurada pelo uso das variantes da língua alemã, Plautdietsch⁷ e Hochdeutsch⁸, e do português em suas comunicações e interações diárias.

⁷ Trata-se de uma variedade do baixo-alemão falado pelos menonitas que originalmente vieram dos Países Baixos (DÜCK, 2011, p. 28).

⁸ Além do Plautdietsch, as comunidades menonitas no sul do Brasil fazem uso do alemão *standard* – o Hochdeutsch, que na sua realização concreta não pode ser confundido com o alemão-padrão efetivamente falado na Alemanha. (DÜCK, 2011, p. 31). Discutiremos sobre essas variedades da língua alemã, futuramente em nosso trabalho.

É importante mencionar, desde já, que apesar de ser uma colônia de imigrantes alemães, a população da comunidade é diversificada.

Com a expansão comercial da colônia, muitas famílias passaram a viver na comunidade para desenvolver atividades agrícolas e pecuárias, bem como, também o ambiente escolar recebe alunos oriundos de comunidades vizinhas ou próximas, que não necessariamente possuem ascendência alemã. Assim, é possível perceber que a “clientela” do colégio representa um grupo bem heterogêneo.

Assegurar as melhores condições de ingresso, frequência e desempenho escolar, é uma das preocupações constantes da administração da colônia, por isso, é notório o permanente diálogo entre a comunidade e a instituição escolar conforme mencionado na introdução deste trabalho.

O prédio escolar é estruturado em duas grandes edificações, uma delas o prédio histórico, construído com recursos providos pela comunidade é ocupada pela escola municipal, nesse espaço também há salas destinadas às aulas de alemão como Língua Materna⁹. A disciplina de Alemão é ofertada em dois níveis, como Língua Materna e como Língua Estrangeira. Já a construção mais recente, em estilo germânico foi construída com recursos públicos, pelo Estado. A área externa do colégio é ampla e agradável, não há muros ou cercas e os arredores constituem-se de jardins gramados e floridos que são conservados pela Associação de Moradores Proprietários de Witmarsum. As instalações esportivas contam com quadras abertas de futebol e vôlei de areia e quadra poliesportiva coberta que pertence à comunidade.

O colégio possui equipamentos multimídias, laboratório de informática, usado geralmente apenas pelos docentes devido à falta de manutenção e melhorias que deveriam ser proporcionadas pelo poder público, e laboratório de Ciências e Biologia, bem como amplo hall e saguão de reuniões e momentos devocionais realizados diariamente antes do início das aulas.

A biblioteca é ampla e possui grande acervo, mas os investimentos para mantê-la, assim como a remuneração da bibliotecária provêm da Associação de Moradores.

⁹ Conforme PPP da instituição.

Figura 5: O Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer



Fonte: O autor

As atividades diárias, conforme já mencionado são iniciadas com um momento de reflexão religiosa, ministrados pelo diretor, professores voluntários ou membros da comunidade convidados. Esse aspecto também é abordado no PPP da instituição.

Está inserido numa comunidade que preza e cultiva valores cristãos. Para atender esta comunidade, a escola inicia suas atividades diárias com uma Devocional e oferece aulas de Ensino Religioso que são custeadas pela Associação de Moradores Proprietários de Witmarsum, para cultivar estes valores cristãos independente da religião de cada um (PPP, 2014, p.29).

Atualmente, o Estado é responsável pela contratação dos professores que ministram as aulas de Ensino Religioso citadas no PPP. Esses professores compõem o quadro próprio do magistério (QPM) ou são contratados através de processo seletivo simplificado (PSS) e suas formações os habilitam para tal. Atualmente o corpo docente compõe-se de 28 professores, e o corpo discente, de 231 alunos matriculados.

A carga horária também representa um diferencial do Colégio do Campo Fritz Kliewer, em relação à maioria dos colégios do município, está distribuída da seguinte forma: seis aulas de segunda à sexta-feira no turno da manhã, com o início das

aulas às sete horas e quinze minutos e término às doze horas e trinta minutos. Quatro aulas no turno da tarde para o Ensino Médio nas terças-feiras e quintas-feiras. A grade curricular compõe-se de trinta aulas semanais para as turmas de 6º ao 9º ano e de 33 aulas semanais para Ensino Médio. Investimentos da comunidade permitem a ampliação da grade curricular com duas aulas suplementares de alemão, no intuito de propiciar aos alunos a oportunidade de participarem de provas de proficiências internacionais.

O corpo docente e de funcionários do colégio é composto de moradores da colônia e da área urbana de Palmeira, que se deslocam diariamente cerca de trinta quilômetros até o colégio.

Um dos pontos mais interessantes abordados pelo Projeto Político Pedagógico do colégio é o intuito da instituição de promover a autovalorização dos alunos, como sujeitos sociais de comunidade do campo, buscando desmistificar pré-conceitos de que a “fuga à cidade” é a alternativa de uma vida melhor ou garantia de sucesso pessoal.

Desmistificar que a única opção de melhoria de vida é a fuga à cidade, bem como trabalhar essa temática com os alunos, buscando meios para resgatar sua autoestima que devido ao preconceito de muitos para com os moradores do campo, vem se perdendo (PPP, 2014, p. 09).

O Projeto Político Pedagógico do colégio não traz uma discussão específica sobre o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, sobre esse aspecto – o ensino de LEs – discutiremos em outro momento neste trabalho.

Tendo apresentado aqui o ambiente de nossa investigação, apresentamos a seguir o referencial teórico que norteou nossas discussões.

2. AS BASES TEÓRICAS DE NOSSO ESTUDO

Neste capítulo apresentamos os conceitos gerais norteadores e fundamentais para nossas discussões. Conceitos que justificam e auxiliam nosso olhar sobre o contexto de pesquisa e a realidade linguística a qual desejamos retratar. Essas teorias nos fundamentarão no trato destinado aos dados e às análises deles derivadas, oportunizando-nos a problematização dessas mesmas teorias.

Para tanto, nossa tentativa é apresentar conceitos de língua e suas relações com os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos, buscamos também conceitos de bilinguismo, multilinguismo e diglossia, atrelados ao nosso contexto de pesquisa no intuito de que essas bases teóricas nos forneçam luz para justificar e compreender tal realidade multilinguística bem como as crenças e atitudes linguísticas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, não obstante, como tratamos de crenças e atitudes linguísticas precisamos naturalmente discutir políticas linguísticas e questões de identidades.

2.1 IDENTIDADES, CULTURAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Segundo Stuart Hall (2000), as discussões sobre identidade precisam estar vinculadas aos processos relativos à organização ou desorganização do que ele chama de “caráter relativamente ‘estabelecido’ de muitas populações” (p. 108), e segundo o próprio autor esse conceito – o de identidade – ainda é muito complexo e insuficientemente compreendido. Em contextos de comunidades multilíngues ou colônias de imigrantes não nos parece, de maneira alguma que essa não seja uma implicação primordial, muito pelo contrário, é tão imperativo quanto natural associar ambas as coisas: identidade e cultura histórica, entendendo a cultura como uma produção, um processo de formação como bem aponta o próprio Hall (2009, p.43).

Diante desse pressuposto, julgamos importante entender as noções de identidade e como elas se relacionam às noções já estabelecidas de língua, bem como às de políticas linguísticas.

Se pensarmos, por exemplo, as noções de identidade nacional, isso certamente nos servirá como base essencial para compreendermos as diferentes identidades e suas manifestações nos mais diversos processos linguísticos

estabelecidos entre os indivíduos de uma comunidade. Em sua obra intitulada *A identidade cultural na pós-modernidade*¹⁰, Stuart Hall discute que as identidades nacionais não são coisas com as quais os sujeitos simplesmente nascem, ao contrário, elas advêm de formações e transformações a partir de determinadas representações (2015, p. 30).

Ao referir-se ao conceito de nação, Hall (2015) ainda argumenta que

[...] a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional (HALL, 2015, p. 30, grifo do autor).

Assim, desde sempre, considera-se que, de uma ou outra maneira, os valores e ideais de pertencimento e lealdade à determinada cultura fomentaram a ideia que se tem hoje acerca de identidade nacional.

Não podemos deixar de mencionar, complementando o conceito supracitado, que quando pensamos o conceito de identidade, concordamos com vários estudiosos que afirmam que não é viável ou, sequer, possível imaginar a identidade a partir de uma ideia de identidade pura, “construída a partir de uma única concepção de vida. Geralmente terá que se falar de identidades híbridas, mescladas e compostas de elementos de diversas situações sócio-históricas e culturais” (DAMKE; SAVEDRA, 2013, p. 53).

Sobre a identidade Silva (2000) afirma que:

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada inconsistente, inacabada. A identidade esta ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2000, p. 96-97).

E a essas relações de poder, mencionadas por Silva (2000), nos levam a um ponto importante a ser tratado neste estudo: identidades, culturas e usos linguísticos

¹⁰Título original “The question of cultural identity”, In: Stuart Hall, David Held & Tony McGrew (eds); *Modernity and its futures*, Polity/ Open University Press, 1992.

estão estreitamente implicados, formam um conjunto de fatores responsáveis e influentes na formação e construção das diferentes identidades. Woodward (2000) afirma que “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social” (WOODWARD, 2000, p. 10) e que “uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio de apelo a antecedentes históricos” (WOODWARD, 2000, p. 11), a partir do postulado pela autora estabelecemos uma direta ligação com os elementos que pretendíamos abordar. Uma vez que buscávamos aporte que justificasse as implicações mencionadas entre os fatores socioculturais e a formação identitária dos sujeitos. No entanto, ainda em relação à identidade Rajagopalan (2002) afirma que:

De todas as identidades, a do indivíduo é a mais difícil de ser pensada diferentemente, isto é, como algo em constante processo de (re)construção. Afinal, numa cultura marcadamente individualista como a nossa, a crença na própria individualidade é entendida, não sem razão, como a primeira garantia de sobrevivência (RAJAGOPALAN, 2002, p. 77).

Witmarsum não representa para nós uma área de isolamento, muito pelo contrário, esse contexto de pluralidade mostrou-se para nós como uma rica área de interação entre sujeitos e suas múltiplas identidades, formadas por sua carga histórica, seja ela pessoal ou referente às gerações anteriores.

E nesse âmbito de pluralidade poderemos analisar de forma ampla como as políticas linguísticas influenciam as escolhas, as atitudes linguísticas e até mesmo a construção dessas identidades.

Chamaremos política linguística um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma a passagem ao ato. Não importa que grupo pode elaborar uma política linguística: fala-se, por exemplo, de “políticas linguísticas familiares” [...] (CALVET, 2002, p. 145).

Calvet (2002) determina sobre as políticas linguísticas, no que se refere às gestões do plurilinguismo que há dois tipos delas. Ao primeiro tipo que se refere ao modo como as pessoas envolvidas em “problemas de comunicação” resolvem essas situações, o autor chama gestão *in vivo*. Já à abordagem dos problemas pelos

poderes públicos, e ou legislativos, por exemplo, que se dão através do poder, o autor chama gestão *in vitro*.

2.2 CONCEITOS DE LÍNGUA

Quando nos propusemos a realizar um trabalho que, teria como objeto de estudo a própria língua, nesse caso *línguas*, no plural por se tratar de mais de uma língua em estudo, sabíamos que apresentar conceitos sobre ela não seria tarefa das mais fáceis. Após algumas leituras ratificamos essa hipótese, foi possível perceber que realmente esses conceitos estão longe de representarem um consenso, embora não seja difícil encontrar definições de língua, garimpando teorias aqui e ali em trabalhos de estudiosos renomados.

A nosso favor, a obra de John Lyons (1981), *Lingua(gem) e Linguística: uma introdução*, traz uma compilação de algumas das teorias apresentadas por autores como Sapir (1929), Bloch e Trager (1942), Hall (1968) Robins (1979) e Chomsky (1957). Valemo-nos, assim, deste levantamento feito por Lyons para apresentar uma definição, enfatizando o que para nós parece-nos mais relevante.

Sapir (1929) estabelece a linguagem como um método de se comunicar ideias, emoções e desejos, método esse atribuído diretamente ao ser humano. Definição muito próxima nos é apresentada por Hall (1968) que considera também a língua(gem) como uma “instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros”. (HALL, 1968, p.158, apud LYONS, 1982, p.18) Apesar de reconhecermos que se trata de uma definição um tanto quanto reducionista, ressaltamos nossa adesão a essa definição pelo fato de que ela faz direta alusão à função comunicativa da língua, e ao seu papel atrelado à sociedade e à cultura de seus falantes, o que não acontece, de maneira explícita, em todas as definições encontradas em nossos estudos. Sobre o papel social da língua Coseriu (1982) discute que, a linguagem, apesar de comumente associada a uma obrigação imposta, representa muito mais do que isso, ela representa um meio essencial de interação social entre os indivíduos.

[...] já se disse e se diz que a linguagem é um fato social e que a língua simplesmente “se impõe” aos falantes. Na verdade, a linguagem é antes fundamento e, ao mesmo tempo, manifestação primária do social, do ser com o outro do homem, e a língua não é

“obrigatória” como imposição externa, mas como obrigação livremente assumida [...] (COSERIU, 1982, p. 29).

Assim, a língua(gem) assume um duplo papel de “solidariedade” para a interação entre os sujeitos, tornando-se meio essencial para as relações sociais, no entanto, na visão do autor, ela não pode ser tomada como algo que a sociedade simplesmente impõe ao sujeito, e sim como uma implicação constitutiva desse processo de interação e compreensão mútuas.

Para Bagno (2007, p. 36), “a língua é uma atividade social, um trabalho coletivo empreendido por todos os seus falantes, cada vez que se põem a interagir por meio da fala ou da escrita”. Ainda segundo o autor, a língua é um construto permanente.

Em outro momento ao assumir a língua sob um ponto de vista em que ela é percebida como um fato/fenômeno de natureza sociocognitiva, Bagno (2014) nos traz a seguinte definição:

Uma língua é um **conjunto** de representações simbólicas do mundo físico e do mundo mental que:

- (1) é **compartilhado** pelos membros de uma dada comunidade humana como **recurso comunicativo**;
- (2) serve para a **interação** e integração sociocultural dos membros dessa comunidade;
- (3) se organiza fonomorfofossintaticamente (sons + palavras + frases) segundo **convenções** firmadas ao longo da história dessa comunidade;
- (4) **coevolui** com os desenvolvimentos cognitivos e os desenvolvimentos culturais dessa comunidade, sendo então sempre **variável e mutante**, um **processo** nunca acabado; [...] (BAGNO, 2014, p. 22, grifos do autor).

Assumimos assim a concepção de língua adotada para nosso trabalho, baseando-nos nas *definições* apresentadas.

2.3 BILINGUISMO

Ao que se sabe, de maneira incontestável, a história do Brasil constituiu-se pela movimentação de pessoas das mais diversas etnias ocorrida durante a colonização, pelo mercado escravocrata e pela imigração, num contexto relativamente mais recente. Essa miscigenação acarretou a formação de uma população multicultural, assim “a identidade nacional, mesmo através de muitas contradições construiu-se, queira-se ou não, na ideia de uma sociedade multiétnica” (CROCI, 2011, p. 73). Desta forma, o cenário nacional configura uma realidade não só multiétnica como também, e ousamos dizer, conseqüentemente, multilíngue.

Os imigrantes vindos ao Brasil instalaram-se em diversas regiões, e em muitos casos concentraram-se em colônias onde, dentro de seus limites cultivaram sua cultura e costumes bem como mantiveram viva sua língua materna. Não se pode pensar, no entanto, que essas colônias sejam regiões isoladas dos demais grupos culturais do país que receberam os imigrantes, muito pelo contrário, podem representar um contexto de relação intercultural, de convivência entre diferentes etnias. Nessas interações também estão implicados os usos de diferentes línguas. Nos cenários de línguas em contato, é possível perceber a ocorrência de alguns fenômenos como o bilinguismo.

O termo “bilinguismo” é tema de inúmeras discussões entre diversos pesquisadores, e as opiniões, muitas vezes são divergentes (KIPPER, 2012, p. 90).

Raso, Mello e Altenhofen (2011), ao citar Romaine (1995), asseguram que

[...] apesar do argumento muitas vezes levantado na literatura sobre o bilinguismo de que há mais bilíngues no mundo do que monolíngues e de que, portanto, o bilinguismo constitui a norma e o monolinguismo a exceção, sendo muito difícil apontar países realmente monolíngues, ainda prepondera a visão do monolinguismo como situação normal, legítima e legitimadora (RASO, MELLO; ALTENHOFEN, 2011, p. 42)

Elvine Siemens Dück (2005), também discute que o conceito de bilinguismo é ainda algo complexo e acarreta amplas discussões na tentativa de defini-lo e classificá-lo.

Existem diferentes tipos e conceitos de bilinguismo sugeridos por diferentes propostas teóricas e metodológicas, que muitas vezes têm a intenção de definir e classificar o bilinguismo como um fenômeno absoluto mediante uma definição de competência, domínio e função de uso das línguas. (DÜCK, 2005, p. 29)

Ao discutir o bilinguismo, segundo critérios específicos Flory e Souza (2009) apresentam vários deles, dos quais destacamos o critério: “status das línguas em questão”. As autoras mencionam a ideia de Bilinguismo de Elite apresentada por Fishman “como referente a indivíduos que falam a língua dominante naquela sociedade e uma segunda língua que lhes confere um prestígio adicional dentro dessa sociedade”. E “o Bilinguismo Popular que refere-se a grupos linguísticos minoritários cuja língua de origem não tem um status elevado na sociedade em que vivem” (FLORY; SOUZA, p. 32).

Entendemos, assim, que o falante bilíngue faz uso das línguas conforme a situação de comunicação, os interlocutores e os objetivos, podendo ser seletivo, coletivo ou simultâneo. Se tomarmos o contexto linguístico brasileiro, é possível observar que o bilinguismo pode assumir determinadas condições que estão relacionadas à relação entre o português e as línguas consideradas minoritárias, com destaque para aqueles grupos étnicos que têm em sua trajetória momentos de resistência com relação à língua. A esse contexto macro, da história, da cultura, do social e do espaço geográfico, juntam-se ainda os elementos que podemos designar como do campo micro, que são a situação de comunicação, o domínio dos aspectos linguísticos e as condições psicológicas (AGUILERA; BUSSE, 2008, p. 14).

Segundo as autoras é justamente essa relação entre os elementos das instâncias macro e micro que leva a constituição do falante bilíngue.

Um dos intuitos de nossa pesquisa é justamente identificar a relação de domínio e subordinação no uso das línguas da comunidade, em que buscamos perceber, por exemplo, se em alguma situação a língua portuguesa representa a língua dominante nas interações entre os indivíduos da comunidade ou se a variedade *Plautdietsch* está subordinada ao uso da variedade *Hochdeutsch*, da língua alemã. Por isso, embora reconhecendo se tratar de uma definição bastante restritiva, mencionamos o postulado por Lyons (1982), em que o autor discute sobre o bilinguismo, desde uma perspectiva em que o considera como uma competência do falante. Segundo o autor o bilinguismo perfeito é algo raro, senão inexistente já

que, conforme postula, os falantes podem até se aproximar deste bilinguismo perfeito sendo satisfatoriamente competentes em diferentes línguas em situações variadas. No entanto, classifica essas pessoas bilíngues em *compostos* ou *coordenados*, dependendo de como ocorreu o processo de aquisição da língua pela criança, se de maneira mais ou menos simultânea, ou se essas línguas foram adquiridas em tempos diferentes. Ainda segundo o autor, nesses casos, uma língua será sempre dominante e a outra subordinada.

Também nos cabe reconhecer como o bilinguismo pode vir a ocorrer no contexto da pesquisa, o informante pode utilizar-se da língua portuguesa e de uma das variedades da língua alemã em suas interações diárias. Julgamos que, pelo contexto específico da pesquisa e do corpus, não encontraremos nenhum caso em que o informante faça uso, por exemplo, apenas das variedades da língua alemã, e que não tenha adquirido a língua portuguesa seja como primeira ou segunda língua, portanto a possibilidade de ocorrência de bilinguismo apresentada acima nos parece ser a única possível.

2.3.1 Multilinguismo

A noção de que o Brasil é um país multicultural, multiétnico e multilíngue é facilmente amparada, não só por dados estatísticos, como também por estudos desenvolvidos por vários autores como Pupp Spinassé (2008, 2011), Oliveira (2000), Raso, Mello e Altenhofen (2011), e Finger (2008).

A história do Brasil após a chegada do homem branco é toda uma história de contatos linguísticos. Ao longo dos mais de cinco séculos depois do descobrimento, no território brasileiro conviveram, comunicaram e se misturaram populações ameríndias, europeias, africanas e asiáticas. Se a língua-teto (ou seja, a língua sociolinguisticamente supraordenada e de referência) foi o português, essa língua conviveu e ainda convive em lugares e domínios do repertório com muitas outras; e o próprio português do Brasil mudou em grande parte pelas influências de línguas diferentes [...] (RASO; MELLO; ALTENHOFEN, 2011, p. 13).

É possível pensar que a língua oficial de um país é a representação, em grande escala, de um ideal presente em todos os Estados, um ideal de uniformidade e unidade que muitas vezes parece, ou tenta, apagar a realidade da existência de outras línguas. Aqui, portanto encontramos um paradoxo, porque no momento em

que nos propomos discutir acerca do multilinguismo, somos levados a tratar justamente do oposto: o monolinguismo.

A questão do monolinguismo *versus* multilinguismo vem sendo debatida em discussões sobre as políticas linguísticas, no entanto a concepção de língua única ainda é uma realidade latente conforme postula Gilvan Müller de Oliveira (2000) em seu artigo “*Brasileiro fala português: Monolinguismo e Preconceito Linguístico*”.

A concepção que se tem do país é a de que aqui se fala uma única língua, a língua portuguesa. Ser brasileiro e falar o português (do Brasil) são, nessa concepção, sinônimos. Trata-se de preconceito, de desconhecimento da realidade, ou antes, de um projeto político – intencional, portanto – de construir um país monolíngue? (OLIVEIRA, 2000, p.01).

Longe de fazermos afirmações de caráter acusatório, buscamos dialogar, de maneira modesta com as palavras do autor, para tanto valendo-nos dos interessantes e muito bem pontuados dados aos quais ele nos apresenta ao longo do artigo, e que revelam a grande quantidade de línguas indígenas, algumas ainda existentes e outras tristemente sufocadas pelas políticas de diferentes épocas.

Pois sim, reconhecemos que essas foram e ainda são, em nível parecido, políticas que buscaram – e ainda buscam – preconizar apenas uma língua.

Vale ressaltar que as línguas indígenas representam a maior parte do que configura o quadro de línguas “de minoria” que foram subordinadas à língua “soberana” da nação (RASO; MELLO; ALTENHOFEN, 2011).

As línguas de imigrantes também sofreram diversas repressões políticas devido a diferentes contextos e períodos históricos no Brasil, em que falantes de línguas estrangeiras chegaram a ser proibidos de falar em suas línguas maternas, como acontecera com indígenas no período colonial, sob penas e punições severas.

Ainda hoje as variações do português brasileiro, representam um contínuo conflito no qual as variedades da língua são menosprezadas, tornando-se alvo de atitudes de preconceito e discriminação, em contextos onde se supervaloriza o uso da norma culta como variedade de prestígio e ou a idealização da norma-padrão da língua. Mas...

Ao contrário da norma-padrão, que é tradicionalmente concebida como um produto *homogêneo*, como um jogo de armar em que todas as peças se encaixam perfeitamente umas nas outras, sem faltar

nenhuma, a *língua*, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente **heterogênea**, *múltipla, variável, instável, e está sempre em desconstrução e em reconstrução*. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um *processo*, um fazer-se permanente e nunca concluído (BAGNO, 2007, p. 36, grifos do autor).

As políticas linguísticas, configuradas nos contextos de língua de minoria ou mesmo na instituição escolar, no entanto, configuram um patamar interessante para nossa pesquisa.

2.3.2 Diglossia

Discutir sobre línguas em contato e contextos multilíngues implica discutir conceitos como o de *diglossia*, esse é um aspecto geral defendido pelos teóricos que sustentam nosso referencial, como Ferguson (1959) que afirma que em contextos e comunidades linguísticas os sujeitos fazem uso de duas ou mais variedades de uma mesma língua dependendo de diferentes situações. O autor afirma que:

Talvez o exemplo mais conhecido seja a língua padrão e o dialeto regional como são usados, por exemplo, no italiano ou no persa, onde muitas pessoas falam seu dialeto local em casa ou entre familiares e amigos da mesma área dialetal, mas usam a língua padrão quando em contato com pessoas de outros dialetos ou quando falam em público. Há, no entanto, diferentes casos exemplificando o uso de duas variantes de uma língua numa mesma comunidade linguística (FERGUSON, 1972 [1959], p. 99).

O autor afirma que a diglossia pode desenvolver-se a partir de várias origens e acontecer nas mais diversas situações linguísticas. No entanto, ressalta as funções das variedades das línguas nesses contextos, ou seja, dependendo da situação somente uma língua é apropriada, em outra situação, somente outra variedade.

Ao apresentar uma definição de diglossia o autor defende que essa é

[...] é uma situação linguística relativamente estável na qual, além dos dialetos principais da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade superposta, muito divergente, altamente codificada (na maioria das vezes gramaticalmente mais complexa), veículo de um grande e respeitável corpo de literatura

escrita, quer de um período anterior, quer de outra comunidade linguística, que é aprendida principalmente através da educação formal e usada na maior parte da escrita e fala formais, mas que não é usada por nenhum setor da comunidade na conversação usual (FERGUSON, 1972 [1959], p. 111).

Não podemos, como pesquisadores observadores, garantir ou afirmar que no contexto de nosso estudo essa última afirmação de Ferguson (1959) seja factual, supomos, em contrapartida, que o Hochdeutsch tomado como variedade superposta, seja sim utilizado em situações usuais, como base para essa nossa afirmação recorreremos uma vez mais ao estudo desenvolvido por Elvine Siemens Dück em 2005 que garante que o Hochdeutsch é usado por algumas famílias.

A grande maioria dos moradores de Witmarsum fala tanto o *Plautdietsch* como o *Hochdeutsch*, porém existem famílias que optaram em falar apenas o *Hochdeutsch*, principalmente quando a mãe não domina o *Plautdietsch* ou nos casos em que o *Hochdeutsch* é considerado uma língua de mais prestígio (DÜCK, 2005, p. 15).

Aqui não se pode deixar de mencionar que o que rege essas práticas linguísticas são aspectos políticos, seja numa esfera social ampla, ou mesmo num círculo mais restrito como o de uma comunidade de colônia como podemos perceber em nosso contexto de pesquisa.

Em Calvet (2002) percebemos o que Fishman (1967) determina como diglossia, em quatro diferentes situações dependendo das relações entre bilinguismo e diglossia:

- 1) Bilinguismo e diglossia: todos os membros da comunidade conhecem a forma alta e a forma baixa (de língua). É o caso do Paraguai (espanhol e guarani);
- 2) Bilinguismo sem diglossia: há numerosos indivíduos bilíngues em uma sociedade, mas não se utilizam das formas linguísticas para usos específicos. Esse seria o caso de situações instáveis, de situações em transição entre uma diglossia e uma outra organização da comunidade linguística;
- 3) Diglossia sem bilinguismo: numa comunidade social há a divisão funcional de usos entre duas línguas, mas um grupo só fala a forma alta, enquanto a outra só fala a forma baixa;
- 4) Nem diglossia nem bilinguismo: há uma só língua. Só se pode imaginar essa situação em uma comunidade muito pequena (FISHMAN, 1967, apud CALVET, 2002. p. 61 – 62).

Diante desses tão variados e possíveis cenários linguísticos, podemos também ressaltar, uma vez mais, a importância da escolha da colônia Witmarsum para a realização desta pesquisa, nesse contexto podemos facilmente identificar indivíduos bi ou trilingües segundo os usos que fazem das línguas alemãs e do português brasileiro.

2.3.3 Alternância de códigos

Em contextos multilíngües, as interações entre os indivíduos muitas vezes oportuniza o uso de mais de uma variedade linguística, ou mesmo de diferentes língüas em uma mesma conversa, dependendo naturalmente do maior ou menor domínio que os interlocutores tenham dessas diferentes língüas. Essa mudança ou passagem de uma língua a outra em uma conversa ou num mesmo ato de fala, é conhecida como *code-switching* ou alternância de código (DÜCK, 2011, p. 55; CALVET, 2002, p. 43, SILVA-CORVALÁN, 1989, p. 179). Ao retomar e reconhecer como precursores os estudos de John Gumperz (1982) sobre o *code-switching*, Porto (2007) define esse “fenômeno como a justaposição dentro do mesmo fragmento de fala de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos” (GUMPERZ, 1982, p. 59, apud PORTO, 2007, p. 02). Pensando para além de sistemas gramáticas aos que se refere Gumperz (1982), e voltando nossas atenções para os fenômenos de fala e a interação entre os sujeitos e da comunicação efetiva apoiamo-nos no argumento de Isabella Mozzillo (2009) quando a autora afirma que:

Tal fenômeno linguístico [que] tem sido estudado e descrito pelos pesquisadores do bilingüismo como natural e inerente à condição de falante de mais de um idioma. Trata-se de uma estratégia de adaptação comunicativa altamente desejável e benéfica do ponto de vista pragmático, constituindo um comportamento de ativação-desativação de uma ou de outra língua conforme os elementos particulares a cada situação interativa (MOZZILLO, 2009, p. 186).

Ao fazer uso de diferentes língüas em seu discurso o indivíduo pode produzir enunciados bilíngües, e essa passagem de uma língua a outra em seu discurso em situações de contatos linguísticos pode revestir uma significação social (CALVET, 2002).

O *code-switching* constitui, na verdade, elemento fundamental e repleto de sentidos na comunicação bilíngue cujo significado mais importante e apreciado nas circunstâncias [...] é justamente o de elemento definitivo de expressão da identidade cultural. (MOURA, 1997, p.66)

Assim, podemos depreender que a alternância de códigos está longe de ser uma atitude desprovida de intenção, embora às vezes ocorra quase que de maneira involuntária, nesse ato o falante bilíngue pretende que seu discurso tenha maior significação.

Segundo Silva-Corvalán afirma em sua obra *Sociolingüística: teoria y análisis* (1989, p. 179-180) os estudos sobre esse tema têm focado tanto a questão das restrições linguísticas que favorecem ou oportunizam a ocorrência da alternância de códigos, como também a própria função desse fenômeno no discurso. A autora afirma que os resultados de tais estudos demonstram que a alternância de códigos é afetada tanto por fatores sociais externos como por fatores linguísticos internos. Dos fatores sociais externos Silva-Corvalán destaca o *ambiente físico* como sendo um grande condicionador para o uso de uma ou outra língua, posto que segundo a função essencial da linguagem como meio de comunicação social, a compreensão do enunciado implica o uso de uma língua através da qual o interlocutor possa entender o que lhe foi dito.

No caso de nossa pesquisa, por exemplo, o ambiente social, ou seja, a colônia de imigrantes oportuniza aos falantes descendentes ou imigrantes usarem as variedades da língua alemã em contextos familiares ou de casa, ou ainda em interações com outros descendentes, assim como em situações em que a conversa se dá com um brasileiro “monolíngue” *implica-se* o uso da língua portuguesa.

Outro aspecto que também nos interessa muito e que é tratado por Silva-Corvalán nesse mesmo tópico, diz respeito a outro fator externo influenciador para a ocorrência da alternância de códigos, é a *identificação étnica* o que foi sugerido com base em numerosos resultados de estudos realizados em comunidades bilíngues. Ao citar Elías-Olivares (1983) a autora enfatiza que a alternância estabelece uma relação de “solidariedade entre os membros de uma comunidade bilíngue, e tem o

papel de ser um sistema de comunicação neutro”¹¹ (SILVA-CORVALÁN, 1989, p. 180).

2.4 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE ALUNOS EM CONTEXTO MULTILÍNGUE

Analisar e discutir as crenças e atitudes linguísticas de alunos é essencial se pretendemos perceber o que eles pensam acerca da(s) língua(s) com as quais têm contato, que avaliações e usos fazem dela(s), como reconhecem o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente como esses fatores indicam ou influenciam a construção de suas próprias identidades.

Para compreender as atitudes linguísticas dos alunos perante a língua/linguagem é importante, primeiramente, conhecer suas crenças perante esse objeto, ou seja, o que pensam a respeito do ensino de língua materna¹², suas concepções sobre a linguagem (BARBOSA; CUBA, 2015, p. 76).

Essas concepções ilustram um quadro de pensamentos dos sujeitos, o que configura suas crenças.

Barcelos (2004) afirma que as crenças sobre aprendizagem de línguas têm sido objeto de inúmeros estudos tanto no Brasil quanto no exterior, segundo a autora esse interesse é reflexo de uma mudança dentro da Linguística Aplicada em que a visão de línguas cujo enfoque, que estava na linguagem como produto, passou então a enfatizar o processo, no qual o aprendiz ocupa um lugar de destaque.

Barcelos (2004) ainda afirma que não existe uma definição única para o conceito de crenças em Linguística Aplicada, e por isso a investigação desse conceito se mostra muito difícil, os vários termos e definições já apresentados para se referir às crenças sobre aprendizagem de línguas foram elencados pela autora, em um quadro o qual julgamos importante reproduzir a seguir.

¹¹ Tradução nossa.

¹² Para nosso estudo julgamos primordial considerar também o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs).

Quadro 2: Termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

(continua)

Termos	Definições
Representações dos aprendizes (HOLEC, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (ABRAHAM; VANN, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Conhecimento metacognitivo (WENDEN, 1986a)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163)
Crenças (WENDEN, 1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5)
Crenças culturais (GARDNER, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Representações (RILEY, 1989, 1994)	“Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (MILLER; GINSBERG, 1995)	“Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Cultura de aprender (CORTAZZI; JIN, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).

Quadro 2: Termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas

(conclusão)

Termos	Definições
Cultura de aprendizagem (RILEY, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p.122).
Concepções e crenças (BENSON; LOR, 1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).

Fonte: Barcelos (2004, p.130-131)

É fato que essas definições, ora mais ora menos pontuais, relacionam o conceito de crenças aos de língua, sociedade, aprendizagem e mesmo à formação do aluno através de suas experiências de vida e da língua/linguagem. Essas associações ressaltam dessa forma que “as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS 2004, p.132).

De acordo com Calvet (2002) existem comportamentos que podem ser ao mesmo tempo linguísticos e sociais, nos quais se exprimem forças a partir de assertivas sobre uma língua, mas que dizem respeito muito mais aos falantes dela, o que ele chama de “um conjunto de *atitudes*, de sentimentos dos falantes para com as línguas, para com as variedades de língua e para com aqueles que as utilizam” (CALVET, 2002, p. 65, grifo do autor) segundo o autor elas podem ser negativas ou positivas. Essas atitudes nem sempre nos são conscientes, e nem sempre estamos cientes da imensa influência que podem exercer em nosso comportamento perante a sociedade, ademais de comportamentos coerentes e sentimentos, as atitudes são uma maneira de reação a pessoas ou acontecimentos – inclusive – linguísticos (LAMBERT; LAMBERT, 1981).

Transpondo esses conceitos para nosso âmbito de pesquisa, interessa-nos pensá-los em contexto educacional e multilíngue. Mello (2011, p. 141) afirma que as atitudes linguísticas merecem especial atenção, entre os muitos outros aspectos

relacionados ao bilinguismo, pois elas são responsáveis muitas vezes pelo surgimento de tensões e estereótipos em relação às pessoas e línguas que elas possam usar.

A produção linguística de um plurilíngue se dá em diferentes graus de competência, dependendo da função de cada língua na vida dos falantes, das atitudes linguísticas da comunidade e de políticas linguísticas da comunidade majoritária, especialmente na escola (LUERSEN, 2009, p. 81).

Considerando que discutimos essa relação entre multilinguismo, escola, ensino/aprendizagem de línguas e atitudes linguísticas concluímos com o argumento de Lambert e Lambert (1981) quando afirmam que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira também parece depender das atitudes do aprendiz com relação ao povo que usa essa língua, bem como de seus motivos para aprendê-la. Com atitudes favoráveis com relação ao outro grupo e com um motivo “integrador” para aprender sua língua (isto é, desejar seriamente conhecer esse povo e sua cultura), há mais probabilidade de um aprendiz conseguir bons resultados, independentemente de seu talento para línguas, do que no caso de sua atitude ser de desconfiança ou inamistosidade, e se seus motivos “forem instrumentais” (por exemplo, precisar saber a língua para fazer negócios com outro grupo) (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 113).

Daí a importância dessas discussões para o estudo que pretendemos desenvolver aqui.

A seguir apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados para a realização de nossa pesquisa.

3. NOSSOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo trataremos da metodologia utilizada para a realização deste estudo. No entanto, antes disso faremos mais uma breve contextualização para reiterarmos o contexto de nossa pesquisa.

O colégio do campo da Colônia Witmarsum representa um diferencial em relação às demais escolas da região, pois desde as séries iniciais ainda no ensino infantil, os alunos assistem às aulas de língua alemã. Durante o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, têm aulas de Alemão e Inglês como LEs, já no último ano do Ensino Médio o Espanhol passa a integrar a grade curricular. Esse foi um dos aspectos mais importantes, talvez o ponto chave de nossa escolha pelo colégio para a realização do estudo. Sobre o ensino de língua alemã, vale à pena ressaltar que a variedade desta língua ensinada no Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer é a variedade *standard*, chamada Hochdeutsch.

O colégio Fritz Kliewer é considerado um dos pilares da comunidade e destaca-se, principalmente, pela excelência no ensino da língua alemã (Hochdeutsch). A escola da comunidade oferece turmas do ensino fundamental e médio e é ministrada pela rede pública municipal e estadual. Durante décadas, o colégio também manteve turmas de educação infantil bilíngues português/alemão, nas quais as atividades eram realizadas majoritariamente em Hochdeutsch (DÜCK, 2011, p. 171).

A partir das séries finais do EF os alunos, independentemente de serem ou não descendentes ou falantes de alemão, compartilham as mesmas salas segundo as séries, tendo quatro aulas semanais de alemão, divididos em diferentes níveis, sendo esta língua ofertada como Língua Materna (LM) ou LE.

Para que fosse possível realizar esta pesquisa de caráter qualitativo e de cunho etnográfico, foi necessário configurar a composição de amostra. Por se tratar de ambiente escolar, uma série de fatores precisou ser levada em conta e respeitada, tanto em virtude do pouco tempo disponível para a coleta de dados como pelo horário disponibilizado, e também pelo perfil de informantes selecionados, conforme descrito a seguir.

O corpus da pesquisa foi pensado de forma que os dados representassem os pontos de vista de alunos que pudessem traçar um panorama geral e relevante da realidade escolar de sua comunidade. A pesquisa qualitativa justifica-se pelo seu

caráter voltado à observação e descrição do ser humano e seu complexo comportamento (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269 apud ORLANDO, 2013, p. 67). Ainda de acordo com Orlando (2013) “a pesquisa qualitativa procura entender e interpretar os fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Assim, quando se pretende realizar um estudo do meio, muitas são as relevâncias a serem consideradas em relação ao contexto, no caso específico do estudo proposto neste projeto implica uma abordagem que considere as relações sócio-históricas, ou socioculturais, o perfil da comunidade, e suas interferências ou influências no âmbito do escolar. A pesquisa qualitativa permite, ainda, ao pesquisador fazer uma seleção mais pretensiosa de seu corpus, escolhendo de maneira mais pontual seus participantes segundo o que for relevante para sua pesquisa (FLICK, 2013).

A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. [...] Na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como o interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Assim, justificamos a escolha do ambiente de estudo como propício para as intenções a que a pesquisa se propõe, inclusive porque na verdade essas intenções surgiram justamente advindas do contato e convivências no ambiente da colônia e do colégio. O contexto escolar é ambiente de formação social, e nesse como em outros contextos sociais, valores de verdade e juízo permeiam a convivência e interação dos indivíduos. Por isso buscamos perceber esses valores e como eles são interpretados pelos informantes.

Vale mencionar que inicialmente esta pesquisa pretendia estudar as identidades e impressões de alunos e professores na comunidade, no entanto, além de muitos aspectos que poderiam estender de maneira excessiva o corpus de estudo, havia na época do planejamento da pesquisa um agravante: o pesquisador lecionava uma das disciplinas de línguas estrangeiras no colégio. Se a coleta de dados ocorresse naquele momento isso poderia significar um ponto negativo para a análise, já que é possível imaginar certa tendência nas respostas dos informantes diante de um professor/pesquisador com o qual já estivessem acostumados ou familiarizados.

Trabalhar por três anos consecutivos no colégio, permitiu ao pesquisador realizar uma intensa observação do contexto escolar e foi também esse o fato que gerou interesse por estudar os fenômenos linguísticos da comunidade.

Pensando em abordar as questões pertinentes às impressões dos alunos do colégio em contexto multilíngue, elaborou-se um roteiro de entrevista com perguntas sobre os usos das línguas ofertadas pelo colégio e sobre as importâncias atribuídas a cada uma delas, a coleta dos dados deu-se em forma de entrevista semiestruturada. A entrevista, conforme aponta Lüdke (2008, p.33) representa um instrumento básico para a coleta de dados, essa técnica permite a captação imediata da informação desejada pelo pesquisador.

No intuito de promover um diálogo o mais natural possível, e de amenizar o desconforto da gravação em áudio, estabeleceu-se um diálogo inicial com os informantes, primeiramente com todo o grupo, posteriormente com cada um dos estudantes de maneira individual. Nessas conversas além de cumprimentar os alunos e estabelecer uma breve conversa, o pesquisador tirou dúvidas e explicou novamente como se daria a entrevista.

Os dados foram armazenados em mídia digital, ficando sobre inteira responsabilidade e análise do pesquisador e da professora orientadora da pesquisa.

Os alunos também fizeram a leitura e, como todos tinham mais de dezoito anos, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram novamente informados sobre os objetivos da pesquisa.

Cada entrevista durou cerca de sete minutos, a partir do momento em que as perguntas e respostas passaram a ser gravadas, não contabilizando as conversas prévias com cada aluno para esclarecimentos de possíveis dúvidas e encaminhamento das abordagens.

Cada informante fez a leitura prévia do roteiro de entrevista juntamente com o pesquisador para que tomassem conhecimento do teor de cada questão e, assim, se evitassem possíveis constrangimentos.

3.1. PERFIL DOS INFORMANTES

Para a referida pesquisa, a seleção dos informantes se deu de uma maneira muito simples. Cada série do EM do colégio compõe-se de apenas uma turma, assim sendo, foram selecionados como informantes os alunos da última série, ou

seja, do terceiro ano, o que configura um número representativo para a amostra. Vinte e um alunos estão matriculados nessa turma, a maioria nascidos e moradores da comunidade, no entanto, no intuito de não sobrecarregar o corpus de estudo e dados, escolhemos seis alunos: três meninas e três meninos. Entre eles, descendentes de imigrantes ou não. Em verdade, deve-se esclarecer que os alunos, estabelecidos os critérios para compor o corpus (ver Quadro 3), foram indicados pela pedagoga responsável pelas séries do EM.

Os informantes escolhidos foram “distribuídos” em três grupos que representavam os requisitos de escolha definidos pelo pesquisador. Cada grupo compunha-se de um par de informantes sendo um do sexo masculino e um do sexo feminino.

“A variável sexo/gênero” (MOLLICA, 2003, p. 11) integra o conjunto de variáveis externas à língua, ou seja, aqueles inerentes ao indivíduo, assim como sua etnia. Ainda segundo a autora “as diferenças mais evidentes entre a fala de homens e mulheres se situam no plano lexical” (MOLLICA, 2003, p. 33). Esse aspecto – o do plano lexical – não é abordado em nosso estudo, no entanto há que se reconhecer outro ponto importante dessa variável, pois no que se refere às relações de prestígio das línguas Fishman (1958), em seu estudo *Influências sociais na escolha de variantes linguísticas*, aponta que há uma tendência a se valorizar a língua de prestígio na fala feminina. Esse aspecto também é retratado por Labov (2008) que considera que as mulheres são mais sensíveis aos padrões de prestígio, e que esse comportamento deve exercer papel fundamental no mecanismo de mudança linguística (LABOV, 2008, p. 347).

No quadro a seguir constam os requisitos elaborados planejados para compor o grupo de participantes da pesquisa.

Quadro 3: Requisitos para a escolha de informantes

1	3 informantes do sexo feminino	3 informantes do sexo masculino
2	Pertencer à comunidade.	
3	Ser descendente de alemães, ou imigrante, que tenha a língua alemã como Língua Materna.	
4	Ser descendente de alemães tendo como Língua Materna o português brasileiro, ou que não fale alemão.	
5	Não ser descendente de alemães.	

Fonte: O autor.

Conforme Coelho [et. all] (2015), o que interessa ao sociolinguista é a língua em situações de uso, sobretudo quando esses usos referem-se ao grupo social. No entanto faz-se essencial o contato com os indivíduos que compõem esse grupo. Conhecer a comunidade e o ambiente escolar foi o primeiro passo para estabelecer esse contato e isso, naturalmente, favoreceu o desenvolvimento da pesquisa. Podemos dizer que o grupo que escolhemos para compor a amostra aproxima-se do que os autores chamam de “célula social”, um agrupamento por características comuns, não aleatórias e que seguem padrões de estratificação social específicos, assim tentamos delimitar essas características conforme apontado no Quadro 3¹³.

Ademais, no intuito de obter resultados coerentes e condizentes com a experiência multilíngue, optamos pela turma de terceiro ano, já que além de serem os alunos mais velhos do colégio, compõem o único grupo contemplado com todas as já citadas disciplinas de LEs.

¹³ Pertencer à comunidade – conforme apresentado no quadro, – aqui e na escolha dos participantes, significa residir na colônia. O pertencimento a uma comunidade decorre: dos valores que o indivíduo julga importantes; da percepção das alternativas possíveis; das consequências pessoais, familiares e do grupo de alternativas; e de normas sociais condutoras de seu comportamento (BAILLY, 1977, p. 88). Essa noção não foi explicitada aos alunos, assim entenda-se por pertencer o fato de residir no local. Vale mencionar que estabelecidos os critérios, à coordenação pedagógica condicionou-se a “seleção/indicação” dos alunos que participaram da pesquisa.

3.1.1 Sobre os roteiros de entrevista

Os questionários/roteiros de entrevista foram elaborados de maneira que pudessem ser identificadas as atitudes dos informantes acerca da aprendizagem de línguas, maternas e estrangeiras, segundo os critérios em que se enquadravam os informantes. Para tanto, formularam-se três diferentes roteiros de entrevista, a saber: um direcionado a informantes descendentes de alemães que tivessem a língua alemã como Língua Materna¹⁴, um para os informantes descendentes de alemães que tivessem a língua portuguesa como Língua Materna, e por fim, um direcionado aos informantes que não fossem descendentes de alemães.

As perguntas agruparam-se conforme diferentes pontos temáticos da entrevista, contextos esses indicados pelo pesquisador, por exemplo, o primeiro grupo de questões diz respeito ao contexto pessoal e familiar, sobre aquisição de primeira língua, sobre as outras línguas que os informantes pudessem conhecer, sobre o contexto familiar e usos linguísticos nesse contexto. Também, como um dos pontos considerados importantes para a pesquisa, nesse grupo de perguntas e especificamente à primeira dupla de informantes, fez-se a pergunta sobre a opinião, ou conhecimento ou não, de que haveria diferenças entre a língua alemã estudada no colégio e a aprendida em casa.

Nesse mesmo grupo de questões, no questionário destinado à dupla de informantes descendentes e não falantes de alemão, havia questões sobre o motivo de não falarem a língua de seus pais, avós ou bisavós, e também uma questão em específico que buscou perceber o desejo desses alunos em falar tal língua.

No questionário/roteiro de pesquisa destinado à dupla de informantes não descendentes de imigrantes, de maneira particular, havia um questionamento sobre o desejo dos alunos de falar a língua alemã, já que se pressupunha que esses informantes não falariam essa língua. Os alunos desse grupo também foram questionados sobre situações que vivem ou que pudessem ter vivido, no contexto da colônia, em que o uso da língua alemã tivesse causado algum desconforto.

O segundo bloco de perguntas buscou refletir o contexto escolar e o processo de ensino-aprendizagem de línguas nesse âmbito. Nesse momento os informantes

¹⁴ Embora esses critérios tenham sido estabelecidos e explicitados aos alunos participantes, nesse ponto, nada foi dito ou mencionado acerca das variedades da língua alemã, sendo esse termo usado de maneira genérica.

posicionaram-se opinando sobre o ensino das línguas, sem que a língua portuguesa fosse mencionada como uma provável língua estrangeira. Essa ausência de menção à língua portuguesa certamente teve importante impacto nos resultados da pesquisa, no entanto para discutir esse ponto abriremos um tópico específico posteriormente, no momento da análise dos dados.

Por fim, a última pergunta subdividia-se em seis pontos, configurando contextos considerados em situações reais e contemporâneas e também em situações hipotéticas e/ou futuras. Os alunos deveriam considerar uma escala de 1 (um) a 4 (quatro), em que a primeira posição equivaleria a “mais importante” e a última posição equivaleria a “menos importante”, assim classificariam as línguas tendo em mente situações e contextos de uso. Nesse momento sim constavam as quatro línguas: Alemão, Espanhol, Inglês e Português. Optamos por não especificar as variedades dessas línguas e adotar os termos de maneira genérica para que não se desenhasse um cenário muito complexo de possibilidades a serem avaliadas pelos informantes. Embora esse critério não tenha sido esclarecido aos informantes, no enunciado da pergunta constava a expressão “*das línguas estudadas no colégio*”, o que pode ter induzido os informantes a considerarem em suas respostas apenas a variedade trabalhada durante as aulas (algo próximo da variedade padrão de cada língua). Reconhecemos o risco dessa afirmação, no entanto a esse respeito, Faraco (2008, p. 176) discute que a educação em sua história pouco avançou em relação à “construção de uma pedagogia da variação linguística”, o que reitera essa possível e esperada associação por parte dos informantes.

3.2 A COLETA DE DADOS

Não houve qualquer percalço no processo de coleta dos dados. Por haver ministrado aulas no colégio nos anos anteriores ao da pesquisa, o pesquisador tinha já conhecimento considerável em relação ao cotidiano e da rotina escolar.

O contato se deu diretamente com a coordenação e direção do colégio, por telefone, primeiramente para esclarecer alguns pontos da pesquisa e confirmar a possibilidade da realização das entrevistas, e num segundo momento para confirmar a data e a disponibilidade dos participantes.

Esclarecidos, à coordenação, os critérios para a composição do corpus do estudo, no dia marcado a pedagoga responsabilizou-se por selecionar os alunos que

participariam respondendo ao questionário. Em pares, que compunham os diferentes grupos de informantes, aos alunos foram esclarecidos os procedimentos da entrevista gravada, também foi permitida a cada um deles a leitura prévia dos questionários para sanar possíveis dúvidas quanto aos enunciados.

A aplicação do questionário, ou entrevista semiestruturada, se deu de maneira individual, no espaço da biblioteca do colégio, que por consenso julgou-se ser um local amplo e cômodo.

Cada dupla optou por permitir que as primeiras a participarem das entrevistas fossem as informantes do sexo feminino, durante a entrevista com cada um dos participantes, os demais informantes permaneceram em ambiente separado, dentro, todavia, da biblioteca.

3.2.1 Tratamento dos dados

Para a realização da nossa pesquisa, adotamos o sistema de coleta de dados através de entrevistas realizadas *in loco*, as quais foram gravadas por meio de um gravador digital, modelo ICD-BX140, da marca Sony.

Adotamos, também, como meio de registro, um caderno de anotações para registrarmos algumas respostas, comentários e observações. Algumas dessas respostas serão transcritas no corpo deste trabalho de maneira a ressaltar os comentários tecidos com mais detalhes pelos informantes.

Embora nos tenha parecido inicialmente que o objeto e objetivos da pesquisa estivessem bem delimitados, desenhou-se um cenário de possibilidades muitíssimo mais amplo para nossos estudos. Essa abertura nos permitiu discutir conceitos como os de identidade imediatamente atrelados aos de atitudes dos sujeitos, e também acerca das políticas linguísticas vigentes no ambiente escolar, fator crucialmente influente nos usos que se demonstraram reais ou possíveis feitos das línguas.

Assim, fomos delimitando novos objetos de pesquisa conforme se deu esse trabalho.

A planificação dos questionários levou em conta, antes de qualquer outro fator, as diferentes identidades dos informantes consideradas pelas observações e estudos do meio feitas pelo pesquisador de maneira preliminar. Nesse mesmo cenário era necessário contemplar a realidade linguística da comunidade e suas implicações no processo de formação das identidades dos sujeitos, uma vez que

sabíamos a priori que no colégio estudavam alunos não descendentes de imigrantes, e para quem a obrigatoriedade do estudo da língua alemã representava – ou poderia representar – diferentes níveis de satisfação ou concordâncias em relação aos alunos descendentes. Neste ponto formularam-se nossas hipóteses iniciais, das quais já tratamos em momento oportuno.

Optamos por gravar as respostas dos alunos aos questionários e assim, além de permitir respostas mais espontâneas por parte dos informantes, facilitar o registro desses dados para as análises posteriores.

Aos nossos informantes iremos nos referir usando um sistema de códigos utilizando as iniciais das categorias que compõem os critérios de formação dos grupos. Assim, aos informantes um e dois, do primeiro grupo, serão atribuídos os códigos, ou siglas, ADAF (Aluna, descendente, falante de alemão, feminina) e ADAM (Aluno, descendente, falante de alemão, masculino). Aos informantes do grupo dois foram atribuídos os códigos ADNF (Aluna, descendente, não falante de alemão, feminina) e ADNM (aluno, descendente, não falante de alemão, masculino). Já, aos participantes integrantes do grupo três, atribuiu-se o código ANDF (Aluna não descendente, feminina) e ANDM (Aluno, não descendente, masculino).

Para melhor visualização representamos todos os informantes e suas respectivas identificações no quadro a seguir:

Quadro 4: Informantes da pesquisa.

Código/ identificação	Descrição do (a) informante
ADAF	Aluna, descendente, falante de alemão, do sexo feminino.
ADAM	Aluno, descendente, falante de alemão, do sexo masculino.
ADNF	Aluna, descendente, não falante de alemão, do sexo feminino.
ADNM	Aluno, descendente, não falante de alemão, do sexo masculino.
ANDF	Aluna, não descendente de alemães, do sexo feminino.
ANDM	Aluno, não descendente de alemães, do sexo masculino.

Fonte: O autor.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, e seus desdobramentos nas subseções seguintes, apresentaremos os dados de nossa pesquisa, coletados durante as entrevistas com nossos informantes. Para tanto consideraremos as hipóteses formuladas por nós, e apresentadas no início deste trabalho, bem como nossas perguntas de pesquisa e nossos objetivos, que serão retomados na sequência.

Retomamos aqui as hipóteses que, de certa maneira, orientaram nossa pesquisa:

a) no que concerne ao grau de status e importância atribuídos às línguas, os valores e julgamentos apresentados pelos alunos demonstram uma disparidade, ou seja, para alunos descendentes de imigrantes muito provavelmente as variedades da língua alemã têm maior importância, tanto em situações de uso como no que diz respeito ao ensino-aprendizagem na escola;

b) em contrapartida para alunos não descendentes de alemães, a língua portuguesa receberá, em todas as situações de uso, maiores considerações.

Destacamos novamente nossas perguntas de pesquisa:

1) Os alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e especificamente no contexto do Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer, consideram relevante a aprendizagem das línguas ofertadas no colégio?

2) Qual, ou quais, dessas línguas lhes parecem ter imediata importância, para sua realidade atual e/ou futura?

3) Que graus de status conferem a essas línguas?

4) Que ordem de usos fazem dessas línguas em detrimento de outras?

Dentre os objetivos da pesquisa destacamos: a) Perceber e discutir a relevância do ensino aprendizagem de Línguas no contexto do Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer, segundo a perspectiva dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio; b) Destacar os graus de status e importância das línguas, conferidos pelos participantes da pesquisa; c) Identificar a relação entre os perfis dos informantes (quanto à descendência, ou não descendência, alemã) e suas atitudes linguísticas.

Deste modo, para cada variável pesquisada avaliamos as atitudes expressas por meio da atribuição de valores, como status, graus de importância e uso de uma língua em detrimento de outras, nos mais diversos contextos e situações.

A análise dos dados obedece à ordem sequencial das perguntas presentes nos questionários/roteiros de entrevista, desta forma busca-se discutir primeiramente os aspectos inerentes aos informantes como aquisição de primeira língua e realidade sociocultural, linguística e familiar, depois os relacionados ao contexto escolar e visões sobre o processo de aprendizagem, e finalmente a atribuição de valores e ordem de uso.

A divisão e apresentação dos dados e análises se darão, portanto, de forma a abarcar cada aspecto tratado nos roteiros de entrevista, assim cada subseção corresponde a um aspecto tratado em uma pergunta (ou duas, quando essas forem tematicamente muito próximas).

4.1 A PRIMEIRA LÍNGUA

A primeira língua com a qual o indivíduo tem contato em suas interações em âmbito familiar, ou mesmo na comunidade, constitui importante fator na formação do conhecimento de mundo e da construção da identidade do próprio sujeito. Pois conforme Pupp Spinassé (2006, p. 04) “junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais”.

De forma geral, contudo, a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinamos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 05).

Embora não se tenha utilizado o termo Língua Materna nos questionários, nem durante as entrevistas por julgarmos que o uso de termos técnicos das várias áreas da Linguística poderia acarretar confusões desnecessárias ao processo da pesquisa, o primeiro grupo de perguntas era destinado a traçar um panorama inicial que justificasse o enquadramento dos informantes em seus grupos. A primeira pergunta, no entanto, referia-se a primeira língua aprendida, aquela com a qual o aluno teve seu primeiro contato ainda no seio familiar, compreendendo, portanto a

aquisição da primeira língua. Sobre a expressão “aquisição da linguagem” Lyons (1982) discorre que:

O termo “aquisição da linguagem” é normalmente usado sem ressalvas para o processo que resulta no conhecimento da língua nativa (ou nativas). É concebível que a aquisição de uma língua estrangeira se aprendida sistematicamente na escola ou não, processa-se de modo bastante diferente (LYONS, 1982, p. 231).

Entendemos que involuntariamente reiteramos em nossa pergunta a ideia debatida por Coseriu (1982), de língua associada diretamente à língua falada, mas como as perguntas buscavam ser objetivas, na medida do possível, não nos caberia pormenorizar esses parâmetros.

Em sua primeira resposta ADAF, relatou os problemas que teve com a aquisição de sua primeira língua, uma vez que segundo ela, em sua casa a língua alemã e a portuguesa coexistiam, porque seu pai fala alemão e sua mãe fala português, por isso seus pais consideraram importante que ela aprendesse a falar as duas línguas ao mesmo tempo. O pai conversava com ela em alemão e a mãe em português. Para ADAF esse foi o principal fator problemático e retardatário no desenvolvimento de sua fala, o que levou inclusive os pais a procurarem um médico mais tarde:

Comecei a falar com dois anos de idade. Eles (os pais da informante) até me levaram no médico porque estavam preocupados, mas era bem por causa disso. Um falava uma língua e outro falava outra língua. (Depoimento da informante ADAF).

ADAF, não consegue especificar qual das duas línguas realmente aprendeu antes. Como discutido por Lyons (1982) essa é uma questão bastante complexa a qual define inclusive o grau de bilinguismo do falante. No entanto, embora ADAF afirme ter aprendido as duas línguas “ao mesmo tempo”, uma ou outra língua deve ter se sobressaído, ou seja, conforme dito anteriormente: uma língua dominante e outra subordinada. O que não podemos precisar é qual dessas línguas ocupou qual classificação na aquisição das línguas pela informante, e retomando o discutido por Pupp Spinassé (2006) em alguns casos a ordem de aquisição das diferentes línguas pouco interessa. Podemos então considerar que ADAF, tem duas línguas maternas.

O informante ADAM relatou que sua primeira língua “foi o dialeto¹⁵, que é uma mistura da língua alemã com a língua holandesa”, nesse momento por entender que seria um momento interessante o pesquisador questiona se ADAM sabe o nome desse dialeto, ao que o informante responde se tratar do Plautdietsch.

O Plautdietsch é um dialeto alemão que faz parte de uma rica tradição de fala e cultura oral das comunidades menonitas. Trata-se de uma variedade do baixo-alemão falado pelos menonitas que originalmente vieram dos Países Baixos e que se estabeleceram no oeste da região prussiana denominada *Danzig* e ao longo do rio Vístula. Mais tarde essa variedade se espalhou pela Rússia, América do Norte e Sul. (DÜCK, 2011, p. 28)

Segundo Dück (2011), o Plautdietsch apresenta variações de acordo com as regiões em que os seus usuários se estabeleceram, e também a partir das influências de outras línguas com as quais esses imigrantes tiveram contato.

Os integrantes do Grupo 2 responderam, ambos, que a primeira língua a qual falaram foi justamente a língua alemã. Como nesse momento não fazíamos referência a outras línguas ou variedades linguísticas, estes informantes não foram questionados acerca do Plautdietsch ou Hochdeutsch. Vale ressaltar que neste grupo os dois informantes, ADNF e ADNM não falam mais a língua que aprenderam em casa (a língua alemã conforme declarado pelos informantes). O(s) motivo(s) para o “abandono” da LM era tema de uma pergunta posterior.

Já para o terceiro grupo a resposta à primeira pergunta também foi uniforme, ANDF e ANDM, brasileiros, não descendentes (diretos) de alemães, não falantes de língua alemã, afirmaram que a primeira língua que aprenderam a falar foi o português. Os dados sobre a primeira língua dos alunos participantes da pesquisa estão representados no quadro a seguir:

¹⁵ Interessante ressaltar que o informante usa o termo “dialeto” sem qualquer influência ou indicação do pesquisador. Conforme mencionado anteriormente, usamos também este termo para nos referir ao Plautdietsch em respeito a essa definição usual.

Quadro 5: A primeira língua dos informantes

Código	Descrição do(a) informante	Primeira língua
ADAF	Aluna, descendente, falante de alemão, do sexo feminino.	Afirma ter duas línguas maternas (português e alemão)
ADAM	Aluno, descendente, falante de alemão, do sexo masculino.	Plautdietsch
ADNF	Aluna, descendente, não falante de alemão, do sexo feminino.	Alemão
ADNM	Aluno, descendente, não falante de alemão, do sexo masculino.	Alemão
ANDF	Aluna, não descendente de alemães, do sexo feminino.	Português
ANDM	Aluno, não descendente de alemães, do sexo masculino.	Português

Fonte: O autor.

4.1.1 Os interlocutores e os desejos de falar alemão

Quando formulamos as perguntas de nosso roteiro de entrevista, imaginamos que seria importante buscar identificar os usos linguísticos da(s) primeira(s) língua(s) dos informantes. Prevendo que não somente os alunos integrantes do segundo, mas também os do terceiro grupo não falariam ou fariam uso da língua alemã, gostaríamos de identificar se haveria o desejo desses alunos em aprender ou falar a língua.

“Nos contextos de imigração, quando os pais adotam a política de manter sua língua nativa em casa, seus filhos adquirem ou continuam adquirindo essa língua como herança cultural de seus pais” (GROSJEAN, 1982, apud SILVA, 2011, p. 123), em alguns casos, no entanto, essa língua pode deixar de ser usada pelo indivíduo, ou pelos indivíduos com o passar das diferentes gerações. De certa forma, esse é o caso de nosso segundo grupo de informantes. Eles não falam a língua de seus pais ou avós, mas os integrantes do primeiro e terceiro grupos fazem uso da primeira língua com determinadas pessoas em determinadas situações.

A segunda pergunta de nosso roteiro procurava identificar os interlocutores dos informantes em situações de fala usando a LM. No caso do primeiro grupo, uma vez que os participantes informavam que a primeira língua era o alemão, eram questionados sobre com quem falavam tal língua e em quais circunstâncias. ADAF

informou que usa a língua alemã para conversar com a família do pai, já com a família da mãe, usa a língua portuguesa para suas interações.

ADAM, que na questão anterior especificara sua primeira língua como sendo o Plautdietsch, informa que faz uso dessa língua para se comunicar com a família, e algumas pessoas da comunidade.

Percebemos que ADAM é um pouco mais minucioso em sua resposta quando afirma: “O Plautdietsch eu falo com minha família, assim, pais, irmãos, avós ou até, às vezes, conhecidos da colônia *que eu sei que também falam essa língua*” (grifo nosso).

Portanto, pelas declarações de ADAF e ADAM pode-se perceber que os informantes fazem livre uso de uma ou outra língua desde que respeitando os diferentes contextos ou interlocutores. No caso de ADAF, o âmbito familiar onde ela poderia fazer uso de sua língua materna, ou L1, por si só se mostra uma realidade multilíngue, haja vista a aluna usa uma língua com uma porção da família e outra língua para comunicar-se com a outra porção. Já ADAM, menciona outros membros da comunidade, mas deixa claro em sua resposta que usa o Plautdietsch, para se comunicar com determinado grupo de pessoas além de sua família, mas que não são todos os membros da comunidade.

Retomamos a ideia do bilinguismo como a capacidade do indivíduo de se comunicar de maneira *competente* em diferentes contextos e diferentes línguas. “Entendemos, assim que, o falante bilíngue faz uso das línguas conforme a situação de comunicação, os interlocutores e os objetivos, podendo ser seletivo, coletivo ou simultâneo” (AGUILERA; BUSSE, 2008, p. 14). Não estamos tratando, portanto, da alternância de códigos em que enunciados bilíngues são construídos, mas sim de adequações e utilização efetiva de uma língua implicada pela situação, contexto ou mesmo, como se percebe sobretudo pela fala de ADAM, pelos possíveis interlocutores.

Para o segundo grupo, o grupo de descendentes não falantes de alemão, a pergunta ressaltava essa característica, e questionava se os alunos tinham na família algum falante dessa língua. Buscamos nesse ponto perceber se no âmbito familiar se encontrava algum fator influente para que esses adolescentes tivessem deixado de falar a primeira língua, mesmo sem saber de antemão se os informantes haviam tido como LM a língua alemã, ou qualquer outra.

Precisamos associar imediatamente a próxima questão desse grupo por justamente fazer referência aos familiares que por ventura poderiam ainda falar a língua alemã, também procurávamos perceber as situações de uso dessa língua.

A resposta da informante ADNF confirmou que os familiares falam alemão em situações “*normais*” e “em situações entre família”. Entendemos como situações “normais” aquelas interações ou conversas cotidianas, no entanto, restritas ao grupo familiar ao que nos dá a entender a informante. Assim ressaltamos o importante papel do conjunto familiar em manter viva a língua materna, ou de imigração, fato bastante recorrente em regiões de colônias de imigrantes ou de línguas minoritárias.

Também ADN M relatou que apenas o pai e avós paternos falam em alemão em relações e situações de trabalho. Sua mãe não é descendente de imigrantes e não fala alemão.

Silva (2011, p. 133) discute que:

O casamento pode ser um passo para o deslocamento de uma língua, por exemplo, se uma pessoa bilíngue de uma comunidade de língua minorizada, se casar com um monolíngue de língua majoritária, o resultado pode ser que as crianças tornem-se monolíngues na língua majoritária. Por outro lado, dependendo da política adotada pela família, pode ser que as crianças sejam bilíngues (SILVA, 2001, p. 133).

Vale lembrar que ADAF (integrante do primeiro grupo) tem um contexto familiar parecido com o de ADN M (do segundo grupo), no entanto no caso dela os pais optaram por tentar “introduzir” as duas línguas, tanto que a informante não consegue determinar qual das línguas aprendeu primeiro. ADN M, no entanto assegura que primeiro aprendeu a língua alemã, língua que deixou de falar.

Para o terceiro grupo, a segunda questão do roteiro de entrevista referia-se ao desejo dos informantes em aprender a falar a língua alemã, abrimos uma ressalva para explicar que os termos da questão são “falar fluentemente”, pois, julgando que os alunos, no terceiro ano do ensino médio, já têm um conhecimento, mesmo que básico, da língua, entenderiam que há uma diferença em se estudar ou aprender uma língua e efetivamente *falar* essa língua. A informante ANDF relatou que tem interesse em falar alemão fluentemente. Já o informante ANDM afirma não ter o mesmo desejo “*porque é uma coisa... uma língua que não me interessa muito*”,

em repostas posteriores o informante denota certa resistência à língua alemã embora fazendo parte da comunidade em que essa é uma língua de prestígio.

4.1.2. Os porquês, os sentimentos e as outras línguas

Em nosso questionário/roteiro de entrevista a terceira pergunta, ainda acerca do contexto sociocultural mais restrito, que englobava a aquisição de primeira língua e o conjunto familiar, perguntamos aos participantes do primeiro grupo se eles falavam outras línguas e quais eram essas línguas. Aqui também julgamos necessário relacionar as outras duas perguntas próximas, por estarem imediatamente implicadas à questão três: são as questões 3.1 e 3.2 que questionavam sobre o local e situações de usos das outras línguas que pudessem ser faladas pelo participante, e onde ele, ou ela, teria aprendido essa(s) língua(s). Transcrevemos a seguir as perguntas supracitadas.

- 3. Você fala outras línguas?
- 3.1 Onde e em que situações/ocasiões você fala essa(s) outra(s) língua(s)?
- 3.2 Onde você aprendeu essa(s) língua(s)?

Nossa primeira informante ADAF, respondeu que não fala outras línguas, o que naturalmente a impossibilitava responder as questões 3.1 e 3.2. Vale ressaltar e rememorar que ADAF, em resposta à primeira pergunta sobre a primeira língua, menciona a língua alemã e a língua portuguesa, considerando que a aquisição das duas ocorreu simultaneamente.

ADAM, em sua resposta à pergunta 3, informa que fala outras duas línguas, “o português e o ‘alemão além do dialeto’”. Como ADAM, em sua primeira resposta mencionou o dialeto ao qual chama Plautdietsch, o pesquisador o questionou a respeito do nome dessa língua alemã “além do dialeto”, ao que ADAM respondeu chamar apenas de alemão.

Em nossas pesquisas, como já tratado em tópicos anteriores, identificamos essa variedade da língua alemã e descobrimos se tratar do Hochdeutsch. Acerca desta variedade da língua alemã Dück (2011) esclarece que:

Além do Plautdietsch, as comunidades menonitas no sul do Brasil fazem uso do alemão *standard* – o Hochdeutsch, que na sua realização concreta não pode ser confundido com o alemão-padrão efetivamente falado na Alemanha. Enquanto o Plautdietsch é usado

em contextos mais informais, o Hochdeutsch tem um caráter mais formal, sendo utilizado principalmente na igreja e na escola; mais tarde o Hochdeutsch também veio a ser utilizado no ambiente familiar.

[...] Quando, neste estudo, falamos do Hochdeutsch menonita, devemos levar em conta que se trata de uma variedade do alemão *standard* local marcada pelo uso de léxicos antigos do século XIX, como também uma variedade com influências do baixo-alemão (Plautdietsch). Além disso, outras línguas com as quais os menonitas – no decorrer de suas migrações – tiveram contato, deixaram as suas marcar no Hochdeutsch. O mesmo se deu, após a imigração no Brasil, com os elementos provenientes principalmente do contato linguístico com o português. (DÜCK, 2011, p. 31-32)

ADAM mencionou que fala alemão na escola, nas aulas de Alemão e com pessoas da comunidade, e fala português “*com as pessoas em geral*”. Perguntado sobre onde aprendera as línguas, ADAM afirmou que aprendeu o alemão em casa, mas que o *evoluiu* na escola. Assim também quanto à língua portuguesa que afirma ter aprendido um pouco em casa, mas que grande parte aprendeu mesmo na escola.

Nessa afirmação de ADAM, percebemos a primeira referência direta ao papel atribuído à escola, no desenvolvimento linguístico e mesmo a aprendizagem de línguas. O informante deixa claro também que a língua portuguesa foi sua segunda língua (ou uma delas),¹⁶ já que diz ter aprendido *um pouco em casa*, provavelmente o essencial para as interações básicas num contexto fora do familiar.

Essa etapa da entrevista tratava de um aspecto muito importante para a nossa pesquisa, na qual se buscou identificar os motivos possíveis que levara os alunos descendentes a deixarem de falar a língua de seus pais ou outros familiares.

Em uma situação inicial de contato, em consonância às condições em que este se dá, os membros do grupo minorizado podem tornar-se bilíngues, o que implica a manutenção da língua minorizada, ou pode ocorrer, em longo prazo, o abandono progressivo da língua minorizada em detrimento da adoção do uso da língua majoritária como única língua do grupo. O termo “perda da língua” se refere às situações em que ocorre o abandono da língua materna por parte do indivíduo em favor do uso diário de outra língua, o que pode resultar até mesmo no esquecimento daquela língua. (SILVA, 2011, p. 123)

¹⁶ Não é possível especificar qual das línguas o informante aprendeu como segunda língua, já que ele menciona a língua portuguesa e a variedade do alemão ensinado na escola (Hochdeutsch).

Ao grupo dois, as perguntas 3 e 3.1 questionavam os motivos de os informantes não falarem a língua alemã e se gostariam de falar essa língua, respectivamente.

ADNF respondeu que não fala alemão por um desinteresse que teve, e que gostaria de falar essa língua em algumas ocasiões sim e outras não. Segundo ela, para ou em situações de viagens, lhe parece importante saber falar a língua, e *“como aqui [na colônia] é trabalhado muito com comida alemã, os turistas perguntam também”*.

ADNM não apresentou um motivo pelo qual não fala alemão, ele afirmou que compreende a língua, mas não sabe falar, ou seja, lhe faltou desenvolver a oralidade. Ele garante que gostaria de falar a língua.

Há muitos fatores que contribuem para a perda de uma língua, ao citar Hulsen (2000), utilizando-se dessa terminologia cunhada por De Bots e Weltens (1985), Kiss (2013) afirma que a perda de língua pode se dar por dois grupos de fatores, sendo eles internos (patológicos) ou externos (não patológicos), *“que levam o falante ou um grupo de falantes a deixar de usar uma língua”* (KISS, 2013, p. 31) resultante de processos como os contatos entre línguas ou de mudanças linguísticas. O autor também faz uso de outros termos para representar as diferentes situações de perda, das quais destacamos o *“bilinguismo subtrativo”*:

[...] termo que indica a perda de uma língua minoritária (geralmente em contextos de imigração) em indivíduos que passaram pelo processo de aquisição bilíngue simultânea ou sucessiva e que, por razões extralinguísticas, como a escolarização na língua dominante, deixaram de utilizar a língua minoritária. O bilinguismo subtrativo pode estar relacionado ao termo *“suicídio de línguas”* que, de acordo com Beck e Lam (2009), refere-se à situação em que os pais decidem não ensinar sua língua (nativa) aos filhos, para assim conduzi-los a uma adaptação mais rápida a um grupo dominante. O termo *suicídio* é criticado pelos autores na medida em que as línguas não podem se autodestruir; o desuso das línguas é resultado de aspectos relacionados a seus falantes e não a suas estruturas internas (KISS, 2013, p. 32).

Importantíssimo ressaltar também que em nosso estudo não estamos tratando de uma língua que deixou de ser usada pela comunidade ou por um grupo, e sim por um indivíduo pertencente à comunidade (dois indivíduos, para sermos mais precisos).

Para o terceiro grupo, as perguntas 3¹⁷, 3.1¹⁸ e 3.2¹⁹ referiam-se aos sentimentos dos informantes em relação ao fato de não falarem alemão estando em uma comunidade de colônia de imigrantes alemães. Também foram questionados se já haviam vivenciado alguma situação em que pessoas conversavam ou começaram a conversar em alemão perto, ou numa conversa da qual participava e, em caso de afirmativa, como o participante se sentiu com essa situação.

ANDF diz que se sente normal em relação ao fato de não falar alemão no contexto em que vive, e que não tem problemas quanto a isso.

A informante relata ter vivido uma situação no seu ambiente de trabalho em que uma mulher tentou conversar com ela em alemão, diante de sua dificuldade em explicar-lhe o sistema, o que aparentemente *deveria* ser feito em alemão, parece não ter havido compreensão entre as duas, ANDF apenas relatou que a cliente lhe perguntou se falava alemão ao que ela respondeu de forma negativa. Segundo ANDF, na escola esse tipo de situação nunca aconteceu com ela. ANDF afirma que se sentiu indiferente ao episódio relatado. No entanto, a aluna, em sua resposta confessa que depois procurou “*ver se conseguia falar aquela frase que sempre uso para explicar*” (não questionamos a informante sobre quais explicações costuma fornecer, mas ela menciona algo que nos leva a depreender que desempenhe alguma função de recepcionista e, assim, que isso implique informações de localizações ou algo relacionado ao turismo).

Ela afirma que isso “*acontece bastante*” e com outras línguas, ao que deduzimos que em seu local de trabalho costuma-se receber pessoas de várias nacionalidades. Concluímos então, que na verdade o episódio não foi indiferente para ANDF, caso o fosse ela não teria se dado ao trabalho de pesquisar e praticar o enunciado.

O participante ANDM, ao ser questionado sobre como se sente por não falar alemão em Witmarsum, relata que em alguns momentos de seus dias e no trabalho, algumas pessoas falam em alemão e que por não entender gostaria de aprender a língua para “*saber pelo menos o que eles estão falando*”. Segundo ANDM, esse tipo de situação ocorre mesmo dentro de sala de aula, quando alguns colegas falam em

¹⁷ Como você se sente por não falar alemão em uma comunidade de descendentes de alemães como Witmarsum?

¹⁸ Você já viveu alguma situação em que outras pessoas conversavam ou começaram a conversar em alemão perto de você, ou numa conversa em que você participava?

¹⁹ Como você se sentiu com essa situação?

alemão, e muitos não entendem. Para ele essa é uma situação *chata* e um pouco desconfortável. ANDM afirma que “*eles [os alunos descendentes ou falantes de alemão] sabem que a gente não sabe alemão, e não deviam... não precisavam falar em alemão. Parece que eles estão falando da gente*”.

ANDM é o informante que parece ter maior resistência às ocorrências linguísticas e ao uso da língua alemã pelos demais alunos. Fato importante é sua visão negativa sobre as ocorrências de alternâncias de códigos nas falas de seus colegas. Embora pertencente à comunidade plurilinguística e de imigrantes, ANDM vê como natural o uso da língua majoritária representada pelo português, que a propósito é a sua LM. Assim, se no ambiente escolar em que, de maneira geral, se preconiza o uso da língua portuguesa alguém, mesmo falante de Plautdietsch ou Hochdeutsch, e que as tem como suas línguas maternas, passa a fazer uso dessas línguas, ANDM tem a impressão de que o que está sendo dito em outras línguas é algo que não deve ser entendido por todos, o que a seu ver é algo um tanto constrangedor. Quando usa a expressão “falando da gente” ANDM, demonstra desconfiar que aqueles que falam em alemão possam estar falando algo negativo a seu respeito.

Notamos nas respostas de ANDM duas importantes atitudes, primeiramente quando ele afirma seu desejo de aprender a língua, ao menos para compreender o que os demais conversam. Segundo Lambert e Lambert (1981):

Nossas atitudes se desenvolvem quando enfrentamos nossos ambientes sociais e nos ajustamos a eles. Uma vez criadas as atitudes, estas levam regularmente a nossos modos de reagir e facilitam o ajustamento social. Nos estágios iniciais de desenvolvimento das atitudes, os componentes podem ser modificados por novas experiências. Depois, no entanto, sua organização pode tornar-se inflexível e estereotipada, usualmente porque fomos estimulados, por longos períodos de tempo, a reagir de modo padronizado a determinados acontecimentos ou a determinados grupos. Na medida em que uma atitude se torna firmemente estabelecida, ficamos excessivamente prontos a classificar pessoas ou acontecimentos de acordo com padrões emocionalmente coloridos de pensamentos, de forma que deixamos de reconhecer individualidade ou singularidade (LAMBERT; LAMBERT, 1981, p. 101).

Assim, entendemos que a atitude de ANDM de desconfiança ou desagrado, e desejo de aprender ao menos um pouco da língua para sentir-se mais “seguro”, é fruto de uma crença negativa estabelecida e baseada na ideia de que aquilo que lhe é incompreensível é, portanto, desconfortável.

Apesar dos dados diferentes apresentados por ANDF e ANDM, sobre a ocorrência e uso em sala de aula da língua alemã, podemos concluir que as alternâncias de código ou conversas bilíngues existem, ainda que com pouca frequência, o que é evidenciado pela fala de ANDM.

4.1.3 Alguém fala alemão? Que alemão? Existe diferença?

Encerrando o primeiro grupo de perguntas de nosso questionário, a pergunta de número 4 (quatro) indagava os participantes sobre as possíveis diferenças que poderiam existir entre as línguas alemãs faladas na colônia Witmarsum, em casa e no colégio.

Para a primeira dupla de informantes a pergunta dividiu-se, a fim de perceber se segundo o ponto de vista deles havia diferença entre a língua alemã estudada no colégio e a língua aprendida em casa²⁰ e se eles consideravam que eram línguas diferentes. Em seguida, foram questionados se se consideravam fluentes nas “duas línguas” ou variedades.

ADAF afirma que em Witmarsum tem-se um “*problema*” porque em casa aprende-se “o alemão errado”. Segundo ela, o alemão aprendido em casa não corresponde à escrita do alemão ensinado na escola, e isso configura as dificuldades nos anos iniciais da escolarização. ADAF diz não acreditar que se trate de línguas diferentes e considera-se fluente nas duas formas da língua.

Nas respostas de ADAF, podemos destacar dois pontos muito importantes para os estudos em contextos multilíngues e/ou regiões e situações de línguas em contato, a ideia do *problema* criado pela situação de variação linguística e plurilinguismo, e a noção ou ideia de erro ou mesmo a depreciação da língua Plautdietsch. Esse menor prestígio ao dialeto, no entanto não é uma ideia apenas da informante.

²⁰ Antecipando que os informantes teriam como LM uma ou outra variedade da língua alemã.

No RS e PR, o português standard, o Hochdeutsch standard, bem como o Hochdeutsch menonita são considerados pelos seus falantes variedades altas e usufruem de prestígio. [...] Chama a atenção que, em todas as comunidades menonitas do Brasil, somente o Plautdietsch é considerado como variedade baixa, de menor prestígio, usada somente em contextos informais (DÜCK, 2011, p. 54-55).

Ou seja, essa ideia de que o Plautdietsch é uma língua errada, é reproduzida por ADAF, muito provavelmente pela influência de seus familiares ou pessoas próximas da comunidade que lhe deram a entender isso como uma verdade. Numa suposição ainda mais problemática, a informante pode ter sido levada a essa crença por influência de alguma prática pedagógica, em que a variedade Hochdeutsch lhe tenha sido apresentada como melhor, culta, ou como um “alemão correto”.

Normalmente, os padrões de uso da linguagem do grupo dominante são referenciados como o modelo necessário para a ascensão social; já o uso de linguagem, dialeto ou sotaque de baixo prestígio, pelos membros de grupos minoritários, reduz as oportunidades de sucesso na sociedade (BOTASSINI, 2015, p. 104).

Bagno (2007) afirma que

A noção de “erro” em língua tem a mesma origem das outras concepções de “certo” e “errado” que circulam na nossa sociedade. Assim, é bom lembrar logo de saída que todas as classificações sociais e culturais de “certo” e “errado” são resultantes de visões de mundo, de juízos de valor, de crenças culturais, de ideologias e, exatamente por isso, estão sujeitas a mudar com o tempo (BAGNO, 2007, p. 61).

Embora tenha mencionado, em suas respostas anteriores, o uso do dialeto e da “língua alemã” de forma paralela na comunidade e no contexto pessoal mais próximo, o informante ADAM, neste momento diz não achar que sejam línguas diferentes a língua alemã aprendida em casa e a estuda no colégio, nossa ressalva aqui se deve ao fato de em um primeiro momento o participante haver mencionado certa dificuldade enfrentada nos anos iniciais da escolarização assim como o fez a informante ADAF, ele menciona que tanto o português quanto o alemão foram aprimorados na escola. Em seguida ele afirma que se considera “*fluente nas duas línguas*”.

Para o segundo grupo também se questionou se os informantes sabiam se existiam diferenças entre o alemão falado pelos integrantes da comunidade e o estudado no colégio, bem como também foi perguntado o que eles sabiam sobre essas diferenças.

ADNF afirma que a língua “*falada em casa é um dialeto, que é a mistura de russo, alemão, inglês e um pouco de português*” e a estudada no colégio é “*só o alemão mais básico*”.

ADNM também faz referência ao dialeto Plautdietsch, para mencionar a língua falada na colônia, e garante que é um dialeto “*bem diferente do alemão da escola*”.

Interessante perceber que neste grupo os informantes, não só utilizam o termo “dialeto” para se referir à língua aprendida em casa, mas que também ADNF tem ciência de que o Plautdietsch é formado pela junção – por assim dizer – de várias outras línguas.

Ao terceiro grupo de informantes, a pergunta que concluía o conjunto de questões sobre o contexto social mais restrito, referia-se justamente à família. Aqui perguntamos aos alunos se alguém de sua casa ou membro da família falava alemão.

A informante ANDF afirmou que ninguém em sua casa ou família fala alemão. O informante ANDM disse, por sua vez, que sua irmã fala a língua alemã, e que ela aprendeu a língua na escola.

4.2 IMPRESSÕES SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

O segundo grupo de questões abarcava o contexto escolar e o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse grupo de perguntas as questões foram as mesmas nos três questionários. De modo que podemos apresentar os dados obtidos todos na mesma sequência.

Sobre o ensino-aprendizagem de LEs as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná justificam que:

Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas

linguísticas descontextualizadas. Trata-se da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa através do comprometimento mútuo.

O aprendizado de uma língua estrangeira pode proporcionar uma consciência sobre o que seja a potencialidade desse conhecimento na interação humana. Ao ser exposto às diversas manifestações de uma língua estrangeira e às suas implicações político-ideológicas, o aluno constrói recursos para compará-la à língua materna, de maneira a alargar horizontes e expandir sua capacidade interpretativa e cognitiva. Ressalta-se, como requisito, a atenção para o modo como as possibilidades linguísticas definem os significados construídos nas interações sociais. Ainda, deve-se considerar que o aluno traz para a escola determinadas leituras de mundo que constituem sua cultura e, como tal, devem ser respeitadas (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2008, p. 57).

Pensando nessas leituras de mundo e impressões trazidas até a escola pelos estudantes, a primeira dessas perguntas indagou aos alunos qual era a importância, desde o ponto de vista deles, do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) nas escolas em geral. Portanto, neste momento não nos referíamos ao Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer, mas sim à realidade escolar nacional.

Para formalizar, justificamos a utilização do termo aprendizagem que aqui diferenciamos de aquisição, como tratado em alguns tópicos anteriores. Aqui estamos falando do processo que se dá na escola.

Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua (LEFFA, 1988, p. 212).

Para ADAF, o ensino de LEs é importante, a aluna explica:

[...] porque muitos dos alunos talvez não queiram ficar no Brasil, queiram ir *pro exterior*... aí gera um lema... (a aluna dá o exemplo de alguém que não saiba falar línguas como o espanhol, inglês ou alemão,) então ele vai ter que aprender a falar para ir para um país [exterior] então isso [não saber a língua] acaba dificultando ele de ir para outros países. (Declaração da informante ADAF).

ADAM julga que é um aprendizado “a mais” e que tem grande importância no futuro profissional e acadêmico das pessoas. Esses aspectos como vida acadêmica e profissional seriam retomados futuramente durante a entrevista.

ADNF, do segundo grupo de informantes, afirma que o ensino-aprendizagem de LEs é importante, pois “*abre o currículo de trabalho*” e traz novas oportunidades às pessoas. ADN M também acha que essa é uma boa oportunidade, pois possibilita que aqueles que aprendem LEs possam sair do país.

Para ANDF, a escola é um ambiente importante para se aprender o básico. Segundo ela, quem tem interesse em aprender outras línguas não permanecerá preso e restrito apenas ao que a instituição oferece, irá sim buscar outros cursos. Já para ANDM a importância está relacionada ao futuro profissional.

Segundo Karen Pupp Spinassé (2011), muitas são as línguas presentes no Brasil sendo ensinadas nas escolas de línguas e demais âmbitos. No entanto a autora garante que na escola, os alunos aprendem as línguas de prestígio, e afirma ainda que: “[...] podemos falar de bilinguismo de prestígio, pois são línguas que trazem a noção de ‘diferencial’ para o convívio fora do país – o que também é muito bem-visto em nossa sociedade” (PUPP SPINASSÉ, 2011, p. 429). Essa ideia é corroborada pelas respostas dadas por nossos informantes já que em suma, pudemos perceber que todos os eles associam a importância da aprendizagem de Língua Estrangeiras ao futuro acadêmico e/ou profissional, e também ao benefício em situações de viagens ao exterior.

4.2.1 Línguas Estrangeiras no Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer

A partir da questão 5.1²¹ de nosso roteiro, a pesquisa passou a abordar contextos e aspectos mais pontuais. Questionamos, por exemplo, o que os alunos achavam do ensino de LEs especificamente no Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer.

²¹ Pergunta 5.1 do roteiro/questionário: *Para você, qual é a importância do ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Colégio Fritz Kliewer?*

ADAF afirmou que considera o ensino de LEs no colégio muito bom, principalmente o de alemão, segundo ela a obrigatoriedade da disciplina exige dedicação e oportuniza a conquista de certificados²².

Tem uma fase, assim, pelo menos eu tive essa fase que eu não queria saber do alemão, porque²³... o alemão, no colégio, ele é meio que obrigado *né?* E isso [o ensino da língua alemã no colégio] fez com que eu melhorasse o alemão, e hoje tivesse os certificados que eu tenho, e tudo mais (Declaração da informante ADAF).

Dück (2011) também defende a qualidade do ensino da língua alemã e a manutenção do bilinguismo no ambiente escolar.

Desde a sua fundação, a escola desempenha um papel fundamental na manutenção do bilinguismo (Hochdeutsch e português). Além do ensino formal em sala de aula, os alunos são estimulados a usar o alemão em diversos programas culturais organizados pela escola, nos quais, por exemplo, são apresentadas peças teatrais e músicas em Hochdeutsch. É também do interesse da comunidade a manutenção das tradições e cultivo dos valores por meio do colégio (DÜCK, 2011, p. 172).

ADAM considera que o ensino de LEs é importante para o futuro profissional e ressalta que o ensino das três línguas (Inglês, Espanhol e Alemão) deve continuar no colégio.

ADNF considera que a aprendizagem é boa, por haverem mais opções de aprendizado. O mesmo julgamento é feito por ADNМ, que também enfatiza o ensino de alemão desde muito cedo como algo positivo para o desenvolvimento pessoal.

Para ANDF o ensino de LEs é uma *“uma questão de cultura que eles (a instituição ou a comunidade) querem manter”*. Ela também enfatiza o ensino de alemão como algo característico da instituição. Podemos perceber que a informante, apesar de apresentar uma atitude positiva em relação ao processo de ensino/aprendizagem no contexto em que está inserida, parece se afastar do grupo social, como se fora um indivíduo externo à comunidade.

²² A coordenação pedagógica do Colégio Estadual do Campo Fritz Kliever desenvolve um projeto anual, em parceria com o Governo da Alemanha, no qual oportuniza aos alunos participarem de avaliações de proficiência em língua alemã na cidade de Curitiba. Os alunos aprovados recebem os certificados correspondentes aos níveis em que forem aprovados.

²³ Embora não tenha desenvolvido sua resposta nesse sentido, evidenciamos a declaração de ADAF, de que em algum momento quis abandonar o uso da língua alemã. Julgamos que esse fenômeno tenha se dado a partir do contato com o Hochdeutsch, já que a mesma informante, em momento anterior, trata o Plautdietsch como uma língua “errada”.

Para ANDM, apesar de o ensino de LEs ser algo bom, é pouco valorizado. Desenvolvendo sua resposta, ANDM declara que preferiria um ensino de línguas em que se valorizasse o ensino voltado para a conversação e menos para a gramática.

Pra você aprender a falar, você não precisava aprender muitas coisas do que eles [os professores ou a instituição] querem ensinar. Eles tinham que ensinar mais você a conversar... falar a língua, do que você ter que ficar aprendendo parte do... gramatical (Declaração do informante ANDM).

A esse aspecto vale ressaltar que mesmo nos documentos oficiais da Educação Básica, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), almeja-se que o ensino de LEs seja um ensino para além dos conteúdos linguísticos e/ou gramaticais.

Quando falamos sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, referimo-nos, por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. Esse é, aliás, um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo das Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006, p. 91).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica também contemplam esse aspecto:

O papel do estudo gramatical relaciona-se ao entendimento, quando necessário, de procedimentos para a construção de significados usados na Língua Estrangeira. Portanto, o trabalho com a análise linguística torna-se importante na medida em que permite o entendimento dos significados possíveis das estruturas apresentadas. Ela deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões linguísticas devem ser recorrentes das necessidades específicas dos alunos, afim de que se expressem ou construam sentidos ao texto (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2008, p. 65).

Depreendemos, portanto que, na teoria o ensino-aprendizagem de línguas está pautado sobre boas justificativas, prevendo um processo dinâmico e democrático em que os aspectos extralinguísticos devem ser priorizados, mas a partir do depoimento de ANDM, percebemos que essa pode não ser uma realidade absoluta.

Talvez, por não terem sido provocados nesse sentido, nenhum dos participantes atribuiu à língua portuguesa o caráter de LE.

4.2.2 As línguas além do alemão

Ao serem questionados sobre a importância do ensino de línguas como o espanhol e o inglês, nossos informantes responderam que esse ensino é muito importante.

Do primeiro grupo, ADAF mencionou os vestibulares, para os quais se pode optar por uma dessas línguas na realização da prova de Língua Estrangeira. ADAM mencionou a importância da língua inglesa para as relações internacionais e o crescimento de importância da língua espanhola para essas mesmas relações.

Para ADNF o ensino dessas línguas abre novas oportunidades para a vida. ADN M justifica que essa importância se dá porque há pessoas que querem aprender, dando a entender que o interesse pelo aprendizado de LEs não é unânime.

ANDF, além de também mencionar que o ensino dessas línguas é importante para a realização de provas em concursos vestibulares, ressalta que elas são importantes para o futuro profissional. Segundo ANDM, embora o ensino dessas línguas seja importante, não é valorizado tanto quanto o ensino de alemão, o informante afirma que essa postura de supervalorização de apenas uma língua é assumida pelo colégio. Isso pode de fato representar uma política linguística adotada pela comunidade escolar, política que é percebida pelo aluno, e que de certa forma o incomoda. Há que se ressaltar, desse conjunto de respostas, sobretudo o posicionamento crítico de ANDM, que avalia a posição e política adotada pela instituição, pode-se dizer que a mesma posição crítica é percebida em outros momentos e outras respostas do informante.

4.2.3 E sobre o ensino de alemão?

Reconhecidamente, o ensino de alemão no Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer é uma característica particular. Tal oferta altera, inclusive, a carga horária de aulas em relação aos demais colégios públicos da região, conforme mencionado na subseção 1.1.2.

Perguntamos aos alunos o que eles achavam sobre o ensino de língua alemã, e sobre o fato de essa língua ser ofertada em todos os anos da grade curricular.

Para ADAF esse ensino é bom, segundo ela, mesmo quem não aprendeu a língua alemã em casa chega ao terceiro ano do Ensino Médio tendo uma boa base, a ponto de poder se comunicar usando essa língua. A seguir transcrevemos a resposta de ADAM.

Acho isso um privilégio muito grande, para os alunos que estudam aqui, porque no momento atual nenhum outro colégio público oferece aula de alemão sem custo adicional para os alunos que eles lecionam. Então eu acho que quem estuda aqui devia agradecer que tem esse privilégio e aproveitar essa oportunidade que pode resultar em... é... grandes mudanças no futuro da pessoa (Declaração do informante ADAM).

Sobre isso, é importante esclarecer que nas instituições públicas de ensino, toda e qualquer oferta de disciplina é gratuita, ou seja, não quer dizer que no município em outras escolas os alunos devam pagar por aulas de línguas estrangeiras. De fato, conforme já mencionado o Colégio Fritz Kliewer, em virtude do contexto social em que se insere é a única instituição que oferta a língua em sua grade. Interessante também é perceber o uso feito pelo informante do termo *privilégio*. Essa colocação deixa muito claro que o aluno apresenta atitudes muito positivas em relação ao ensino de língua alemã, reconhece isso como muito significativo para a manutenção da identidade social da comunidade e, muito provavelmente de sua própria.

ADNF pensa que com a oferta, os alunos aprendem mais e que, inclusive, podem procurar oportunidades de emprego em empresas alemãs e austríacas. ADNMF assume uma postura bem particular, afirmando que para *si* isso é bom, pois aprendeu muita coisa no colégio.

ANDF repete sua posição ao considerar que isso – o ensino de língua alemã – diz respeito à cultura das pessoas da colônia, então, ela procura não fazer julgamentos. A informante menciona que, nas aulas, tem o auxílio das professoras para manter suas notas. Esse é o primeiro momento em que um dos informantes menciona o processo pedagógico, tratando especificamente do papel da avaliação no contexto escolar, quando se refere à nota. No entanto, percebemos que essa visão se mostra ainda reducionista, já que ela afirma que procura manter suas notas,

não mencionando as habilidades que possa ter desenvolvido, nem mesmo os conhecimentos que possa ter adquirido.

Já para ANDM, o colégio supervaloriza a língua alemã, segundo ele, por se tratar de uma escola pública deveria dar mais ênfase ao ensino da língua inglesa, já que se trata de uma língua universal, que é “*falada em todos os países*” e que tem maior importância nas relações internacionais. Para o informante ANDM, o colégio deveria dar mais importância ao ensino de inglês do que ao ensino do próprio alemão.

Ficam claros, no depoimento de ANDM, dois pontos importantes para nosso estudo: primeiramente a atitude negativa do aluno em relação à política do colégio e ao ensino de língua alemã, o outro ponto é a sua crença de que a língua inglesa deve, sempre, ocupar um lugar de destaque em qualquer instituição pública de ensino, já que, para ele, essa é uma língua *socialmente* mais importante.

4.2.4 Falta inglês em algumas séries...

Com a vigência da nova Base Nacional Comum Curricular, doravante (BNCC), documento que norteia o currículo das instituições educacionais de todo o país e: “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07), o ensino de LEs sofreu, e/ou sofrerá significativas mudanças. Neste documento, a língua inglesa foi escolhida como única língua estrangeira a ser trabalhada nas escolas. O documento prescreve que:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2018, p. 241).

Apesar de reducionistas, os pressupostos da BNCC, que desconsidera as demais línguas, mesmo admitindo que o ensino/aprendizagem de LEs oportuniza a integração dos alunos “com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado” (BRASIL, 2018, p. 484-485), reconhecemos sua importância para pautar esse ensino, também no que se refere à importância da língua inglesa para as interações internacionais, bem como defendeu ANDM no tópico anterior. No entanto, se buscamos considerar os multilinguismos e as múltiplas culturas presentes no território brasileiro, tomarmos apenas o ensino da língua inglesa como suficiente para oportunizar essas integrações e interações com os vários grupos, parece-nos bastante incoerente.

No Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer a oferta de língua inglesa se dá a partir do sétimo ano do EF. Interrogados sobre isso, todos os participantes da pesquisa mencionaram a importância do ensino de língua inglesa, e sugeriram que essa oferta deveria ser ampliada. Segundo eles a oferta poderia/deveria ocorrer desde os anos iniciais da escolarização. Sobre esse dado é importante salientar que, a oferta da língua inglesa é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) desde o sexto ano do Ensino Fundamental.

Apenas ADNM disse que, apesar de não gostar, reconhece que esse ensino é muito bom. Retomamos que ADNM foi justamente o informante que anteriormente, quando perguntado sobre o ensino das LEs como o inglês e espanhol no colégio, mencionou que considerava importante porque “*tem gente que quer aprender*”.

4.2.5 Espanhol em um ano?

O ensino de língua espanhola no Brasil vem passando por sérias atribuições e ameaças.

Em 2005 a Lei nº 11.161, que foi decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente à época Luiz Inácio Lula da Silva, tornava obrigatória a oferta da língua pela escola, e facultativa a matrícula para o aluno do EM. No entanto, a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, assinada pelo então presidente da república Michel Temer, revogou essa determinação. Depois

disso, a Lei nº 13.415,²⁴ de fevereiro de 2017, entrou em vigor e alterou definitivamente o currículo, tornando obrigatória apenas a oferta da língua inglesa, conforme já mencionado. Sobre o ensino de língua espanhola, a menção feita pela lei, em seu quarto parágrafo, prevê que, dentre outras línguas que podem ser ofertadas em caráter optativo, o espanhol tem certa preferência.

O espanhol é língua oficial de vinte e dois países, sendo que a maioria deles localiza-se nas Américas. Essa proximidade geográfica e cultural, e os contextos de línguas em contato entre o português e o espanhol nas regiões de fronteira, além dos interesses governamentais, acordos políticos e políticas linguísticas, por si só poderiam justificar e endossar a política de oferta “preferencial” da língua espanhola como LE nas escolas do Brasil.

Sobre a oferta de língua espanhola no Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer, todos os alunos informantes acreditam que é muito importante, entretanto, acreditam que ela deveria ocorrer mais cedo. ADAF, por exemplo, acredita que essa oferta deveria acontecer desde o sexto ano. ADNF (do segundo grupo) apenas citou que acredita ser uma “*coisa boa*”. Os demais informantes acreditam que a oferta deveria integrar a grade desde o primeiro ano do Ensino Médio. ANDF (do terceiro grupo) diz que tem muita dificuldade com as outras línguas, que tem um pouco mais de facilidade para entender a língua espanhola. Assim, para ela, essa língua torna-se mais importante para as provas futuras.

Um ponto de crucial importância quando se trabalha com o ensino de Espanhol a falantes do Português é determinar: o grau de proximidade/distância entre as duas línguas [...] o efeito que ele tem sobre a representação de língua fácil/difícil, quer seja no senso comum, quer seja entre os estudantes e mesmo os professores; e, em decorrência, o papel da língua materna tanto no processo de aquisição/aprendizagem quanto na didática (BRASIL, p. 138).

²⁴ Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Então, ANDF deixa claro que sua preferência está associada à sua facilidade em entender a língua espanhola, mesmo que o único benefício dessa facilidade citado pela aluna seja obter bons resultados nas avaliações. Isso deixa claro, também, que ainda é muito difícil dissociar o papel do ensino e aprendizagem de LEs – assim como de qualquer outra disciplina, ao que parece, – e seu objetivo à equivocada finalidade da avaliação. Ao citar Hoffmann (1998), Finger (2008) nos apresenta uma interessante definição acerca do assunto:

[...] a avaliação deve ter por finalidade principal o auxílio ao aluno, concebendo-o como responsável e participante do processo educativo, no sentido de favorecer-lhe a tomada de consciência sobre suas conquistas e dificuldades e de apontar-lhe alternativas possíveis de evolução na disciplina e na vida profissional. Essa prática perde o seu sentido se exercida através de posturas negativas e de desconfiança em relação ao estudante (HOFFMANN, 1998, apud FINGER, 2008, p. 71).

Já ADN e ANDM asseguram que o terceiro ano é muito tardio para a oferta dessa língua, pois “*você não vai aprender nada em um ano*” (ANDM). ANDM ainda assevera que essa oferta parece demonstrar que a língua não tem importância.

As opiniões dos informantes parecem convergir sobre um ponto interessante, pois há no próximo item deste texto, apresentado algumas páginas adiante, uma referência à língua espanhola que a coloca entre as preferidas dos alunos. Talvez até mais interessante do que esse dado, é a apresentação de pontos de vista expressos pelos informantes que demonstram preocupação pela diferença de tratamento e de carga horária disponibilizada para as aulas dessa língua. Essa percepção e opinião crítica por parte dos alunos/informantes, desde sempre, foi um aspecto desejado de nossas análises.

4.2.6 Das línguas que estudamos, preferimos...

Como vimos na apresentação do referencial teórico deste trabalho, as atitudes, além de serem maneiras organizadas de pensar, sentir e reagir a várias situações (LAMBERT; LAMBERT, 1981), estão/são compostas por pensamentos, sentimentos e emoções, e podem ser positivas e negativas dependendo da tendência de reação a determinado contexto, em específico para nossa discussão o contexto e situações linguísticas, e às línguas propriamente ditas. Aqui trataremos

da preferência de nossos informantes por uma ou outra língua à qual têm acesso no colégio, entendendo que a preferência representa uma atitude de afetividade em relação às línguas. Segundo Rocca (2003):

O bilíngue pode ter uma língua preferencial para um grupo de atividades, outra para outro, sua língua preferida pode mudar por completo ou parcialmente ao longo do tempo. Assim, por exemplo, ação de rezar e operações aritméticas podem ter uma língua preferida a vida inteira (ROCCA, 2003, p. 307).

Ao citar Dodson (1981) a autora continua seu argumento.

Segundo Dodson (1981), a língua preferida do bilíngüe é determinada por fatores que mudam a significância de uma dada língua através do tempo, de acordo com a história do sujeito. Entre esses fatores inclui-se até a auto-avaliação subjetiva que o falante faz de sua fluência relativa às duas línguas (DODSON, 1981, p. 307).

Nem todos os nossos informantes participantes desta pesquisa podem ser considerados bilíngues, alguns até se declaram monolíngues, no entanto entendemos que mesmo em processo de aprendizagem o aluno pode de fato apresentar preferência por uma ou outra língua, isso nos parece ainda mais possível levando em consideração o contexto de nossa investigação, aqui os alunos tiveram uma grande experiência com diversas línguas, independentemente de serem ou não descendentes de imigrantes.

Segundo suas crenças, construídas por seus conhecimentos de mundo ou experiências vividas, a aprendizagem de LEs pode representar para os alunos diferentes construções de significado ou motivações, bem como podem contribuir de diferentes maneiras para a construção de suas próprias identidades.

Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2008, p. 57).

Concluindo o segundo grupo de perguntas de nosso questionário, indagamos aos alunos se eles tinham preferência por alguma das línguas estrangeiras estudadas

no colégio. Vale ressaltar que, na entrevista, não especificamos que o português brasileiro poderia configurar, para alguns deles, uma LE.

Os informantes ADAF e ADNМ (dos grupos 1 e 2, respectivamente) afirmaram ter preferência pela língua alemã. ADAM (do grupo 1) disse preferir a língua alemã e, principalmente a língua espanhola, por se identificar com a língua. ANDF (Grupo 2) afirmou que tem preferência pelas línguas inglesa e espanhola. A informante ANDF (Grupo 3) disse preferir a língua espanhola. Por ser a língua que mais usa para ler programas de computador e jogos, ANDM (Grupo 3) prefere a língua inglesa.

Entenda-se que quando, neste momento, se menciona a preferência pela língua alemã, trata-se da língua estudada no colégio, ou seja, o *Hochdeutsch*.

Para melhor visualização dos dados, estes foram dispostos no quadro a seguir.

Quadro 6: As línguas preferidas pelos informantes

Código	Língua preferida
ADAF	Alemão
ADAM	Alemão / Espanhol
ANDF	Inglês / Espanhol
ADNM	Alemão
ANDF	Espanhol
ANDM	Inglês

Fonte: O autor.

Percebemos, em parte, a confirmação de uma de nossas hipóteses, os informantes descendentes de alemães declaram como língua preferida a língua alemã, exceto por ANDF, que menciona duas línguas: inglês e espanhol sem mencionar a língua de seus familiares. Vale ressaltar que essa é uma das informantes que não fala/usa a língua alemã. Percebe-se também a reiterada menção ao espanhol, segunda língua mais lembrada pelos informantes, o que nos leva a acreditar que isso represente uma relação de afetividade dos informantes com essa língua embora ela (a língua espanhola) não seja muito usual no contexto em que os informantes vivem atualmente.

4.3 AS LÍNGUAS MAIS E AS MENOS IMPORTANTES NA VISÃO DOS ALUNOS

As oscilações no cenário das relações mundiais refletem e influenciam diretamente o peso das línguas na configuração política e sociocultural de qualquer contexto (OLIVEIRA, 2010).

[...] chama a nossa atenção a velocidade dos processos e a ‘nova centralidade’ que ganha, no mundo todo, a questão das línguas. Há uma nova pressa e vários países agem com rapidez. Países que nunca trataram da questão das línguas apressam-se em elaborar programas. Países que tradicionalmente são ‘clientes’ de políticas linguísticas vindas de fora apressam-se em formular seus próprios delineamentos. Oficializam-se novas línguas, reformam-se os sistemas de ensino de línguas estrangeiras, novas línguas lutam para entrar nos currículos, novos e grandes bancos de dados de línguas são montados e financiados. De repente a questão de formação de professores de línguas é capaz de mobilizar de modo novo, e se coloca no centro de disputas de hegemonia. Certificados de proficiência novos são criados, apoiados em novas estruturas de financiamento e divulgação. Acordos ortográficos se tornam realidade depois de tantos anos de espera e indecisão. Não é por acaso que a UNESCO declarou, em 2008, que ‘As línguas importam!’ através do Ano Internacional das Línguas, que chamou a atenção para vários fenômenos do nosso tempo [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 21-22).

Tendo como cenário um contexto muito mais restrito, projetamos a ideia de importância das línguas para o processo ensino/aprendizagem dos informantes de nossa pesquisa, tendo em conta diferentes situações.

A última parte de nosso questionário, consistiu-se de tabelas em que os informantes, levando em consideração as quatro línguas estudadas no colégio, fariam uma classificação em grau de importância que atribuíam a cada uma delas, pontuando gradativamente as línguas que consideram as mais importantes em cada situação apresentada, utilizando-se de uma escala de 1 (um) a 4 (quatro) em que 1 corresponderia a mais importante e 4, por sua vez, representaria a língua menos importante.

As situações/contextos podiam tanto representar situações de uso reais e contemporâneas, como também situações futuras ou hipotéticas, a saber:

- Âmbito familiar;
- Convívio social da colônia;

- Ambiente e convívio escolar geral;
- Ambiente e convívio escolar, com amigos mais próximos e/ou parentes;
- O futuro acadêmico (do participante);
- O futuro profissional (do participante).

Como mencionado acima, nessa questão o aluno apresentava uma escala de classificação, conforme o grau de importância que atribuíam às línguas considerando cada um dos contextos. Essa questão mereceu especial atenção dos alunos participantes. Foi-lhes explicado, como deveriam responder a pergunta “distribuindo” as línguas em cada colocação. ADNF (do terceiro grupo), no entanto, respondeu atribuindo notas a cada uma das línguas. Em respeito à participante e por considerar que a naturalidade e conforto da informante deveriam ser preservados, o pesquisador julgou desnecessário intervir ou interromper. Salvo esse aparte, a classificação que os alunos fizeram correspondeu às expectativas do questionário, confirmando, como discutiremos posteriormente, as hipóteses iniciais de nossa pesquisa.

4.3.1 No âmbito familiar

A classificação que fizeram das línguas, tendo como contexto o âmbito familiar, resultou na demonstração de que metade dos alunos considera a língua alemã como a mais importante e a outra metade considera a língua portuguesa.

Dos cinco alunos que fizeram a classificação, conforme o proposto, três consideraram a língua alemã como a mais importante para as interações e usos cotidianos, destes, dois eram alunos descendentes e falantes de língua alemã (ADAF e ADAM), e o outro era descendente, mas não falante de alemão (ADNF). Dois alunos consideraram que a língua portuguesa é a mais importante em situações de uso com os membros da família, destes, um integrava o Grupo 2 (ADNM), e o outro o Grupo 3 (ANDM).

ANDF, em sua resposta também considerou nesse âmbito a língua portuguesa como a mais importante.

Três alunos consideraram a língua portuguesa como a segunda língua mais importante para esse contexto, estes foram os informantes ADAF, ADAM e ADNF, que classificaram a língua alemã como a mais importante.

A língua inglesa ocupou a terceira posição na classificação de cinco dos participantes, ficando a língua espanhola em última colocação.

ANDF atribuiu notas às línguas. Segundo seu julgamento a língua alemã tem nota três, espanhol e inglês receberam nota quatro.

Vale ressaltar que essa classificação representava uma situação hipotética, já que nenhum dos alunos usa a língua inglesa ou espanhola para se comunicar com seus familiares.

4.3.2 No convívio social da colônia

No âmbito de convívio social da colônia, ADAF, ADAM e ANDM consideraram a língua portuguesa como a mais importante. ADNF, ADNMM e ANDF consideraram que a língua mais importante é a língua alemã. A língua portuguesa é a segunda mais importante para ADNF e ADNMM integrantes do Grupo 2.

O Alemão é a segunda língua mais importante nesse contexto para ADAF, ADAM e ANDM. Um dado importante a ser ressaltado aqui é que houve um equilíbrio quanto à classificação, mas o fato que mais nos chama a atenção é que os informantes integrantes do Grupo 1, descendentes e falantes de alemão, reconheceram como língua principal a língua portuguesa, em contrapartida ANDF (integrante do Grupo 3, não descendente e não falante de alemão), reconhece nesse mesmo contexto, a língua alemã como mais importante, o que acaba contrastando um pouco – ao menos neste aspecto, – com os dados esperados por nossas hipóteses.

Todos os informantes consideraram que a língua inglesa é a terceira mais importante e que a língua espanhola é a menos importante. Sobre esses dados é importante lembrar que ambas as línguas não são efetivamente usadas no contexto da colônia, e que o contato com a língua inglesa, oportunizado desde muito antes do contato com a língua espanhola, talvez configure um relevante fator de escolha e de classificação dessas línguas conforme ocorrido.

4.3.3 No ambiente e convívio escolar geral

Indagados sobre o ambiente escolar, de maneira geral, ou seja, levando em conta as interações com todas as pessoas do colégio fossem colegas, alunos,

professores, membros da coordenação ou funcionários, as respostas foram unânimes.

Todos os informantes consideraram que a língua portuguesa nessas interações é a mais importante.

A segunda língua considerada mais importante nesse mesmo contexto foi a língua alemã, também classificada nessa posição por todos os informantes da pesquisa.

Inglês e espanhol ocuparam, respectivamente, a terceira e quarta colocação. Poderíamos aqui mencionar o mesmo argumento do item anterior, no entanto ressaltamos que o contexto não é o mesmo. Consideramos os dados muito pertinentes haja vista as cargas horárias dessas disciplinas (ou disciplinas correspondentes a essas línguas) é, exatamente na mesma ordem, decrescente, o que pode representar um fator determinante para as referidas escolhas ou atribuições de valores.

4.3.4 No ambiente e convívio escolar, com amigos mais próximos e/ou parentes

Ao considerar o ambiente e convívio escolar, em que se deveriam levar em conta as interações, com pessoas mais próximas, como amigos ou parentes, a maioria dos alunos afirmou que a língua mais importante também é a portuguesa. De todos os informantes, apenas ADAF considerou que a língua alemã é a mais importante nesse contexto, para ela, a língua portuguesa é a segunda língua mais importante nessa situação.

Para ADAM, ADNF, ADNM e ANDM, a língua mais importante nessas situações de uso é a língua portuguesa.

Dois informantes disseram que a segunda língua mais importante nesse contexto é a língua alemã, foram eles: ADAM e ADNF, informantes do primeiro e segundo grupos respectivamente. Outros dois informantes (ADNM e ANDM) mencionaram que a segunda língua mais importante, quando se tem em mente o uso que se faz dessas línguas no referido contexto, é a língua inglesa.

Três alunos consideram que a língua inglesa é a terceira língua mais importante nesse contexto, embora para ADAF, a terceira e a quarta colocação representem uma suposição muito vaga e “*relativa*” já que, nas palavras da aluna, “*espanhol nós quase não falamos, é bem difícil*”.

Não questionamos a participante sobre isso, mas deduzimos que o uso dessas línguas acabe ocorrendo apenas durante as atividades propostas em sala de aula. Desse dado depreendemos e reforçamos nossa argumentação apresentada ao final das duas subseções anteriores que justifica a escolha das línguas em penúltimos e últimos lugares na escala.

Nos dois últimos tópicos do questionário, abordamos contextos futuros, portanto nesse ponto não buscamos apenas perceber uma mera classificação das línguas em situações reais ou hipotéticas por parte dos informantes, mas sim procuramos perceber as atribuições de status ou importância às línguas em uma situação de planejamento real para o futuro desses alunos.

4.3.5 Para o futuro acadêmico

Levando em conta que os participantes da pesquisa são alunos de terceiro ano do Ensino Médio prestes a prestar vestibular e ingressar em universidades, consideramos importante perguntar a eles quais línguas lhe pareceriam mais importantes, tendo em mente essa realidade tão próxima.

Considerando esse contexto, a maioria dos informantes acredita que a língua mais importante é o inglês.

ANDF acredita que todas as línguas são importantes: “*Acho que é importante você saber várias línguas*”, mas classifica o inglês com destaque por considerar que “*em qualquer lugar com o inglês você se vira*” (Declarações de ANDF).

Apenas ADAM acredita que a língua portuguesa será mais importante em sua formação a nível superior.

A língua alemã é a mais importante para ADNМ.

A segunda língua mais importante nesse aspecto é o português para ADNF, ADNМ e ANDM.

Para os integrantes do primeiro grupo (ADAF e ADAM), o espanhol é a terceira língua mais importante.

Um fato que nos chamou a atenção, nesta etapa, foi que o informante ADAM (descendente e falante de alemão) considera a língua alemã como a menos importante para seu futuro acadêmico. No entanto, para a maioria (ADNF, ADNМ e ANDM) a língua espanhola é a menos importante nesse aspecto.

4.3.6 Para o futuro profissional

Projetando o cenário de possibilidades para uma realidade um pouco mais distante, abordamos o futuro profissional de nossos informantes, mesmo sabendo que alguns deles já estão inseridos no mercado de trabalho, inclusive pelos relatos de alguns dos informantes.

Apenas ADAF e ADNМ, integrantes dos grupos 1 e 2 respectivamente, consideram que a língua alemã será a mais importante para o futuro profissional.

A língua inglesa foi considerada a mais importante pela maioria.

ADAM classificou como a mais importante nesse aspecto a língua portuguesa, que por ADNФ, ADNМ e ANDM foi considerada a segunda mais importante.

Nesse mesmo contexto a língua espanhola foi considerada a menos importante pela maioria dos alunos.

ADNM justificou sua afirmativa de que a língua alemã lhe parece a mais importante, segundo ele, como trabalha na agricultura tem boas chances de “ir para a Alemanha” por isso a língua lhe interessa mais do que as outras. O informante justificou que aprende o inglês desde o oitavo ano então entende um pouco, o que não é o caso do espanhol já que só estudam no último ano.

ANDF repetiu o que respondeu à questão anterior, considerando que todas as línguas são importantes, destacando, no entanto o peso da língua inglesa.

4.3.7 Síntese das respostas obtidas

A seguir apresentamos os dados demonstrados nos subitens anteriores em uma sequência de quadros, para melhor visualização das respostas dadas por nossos informantes.

Quadro 7: As línguas mais importantes para ADAF

	1	2	3	4
No âmbito familiar	Alemão	Português	Inglês	Espanhol
No convívio social da colônia	Português	Alemão	Inglês	Espanhol
No ambiente e convívio escolar geral	Português	Alemão	Inglês	Espanhol
No ambiente e convívio escolar, com amigos mais próximos e/ou parentes	Alemão	Português	_____	_____
Para o futuro acadêmico	Inglês	Alemão	Espanhol	Português
Para o futuro profissional	Alemão	Inglês	Espanhol	Português

Fonte: O autor.

Quadro 8: As línguas mais importantes para ADAM

	1	2	3	4
No âmbito familiar	Alemão	Português	Inglês	Espanhol
No convívio social da colônia	Português	Alemão	Inglês	Espanhol
No ambiente e convívio escolar geral	Português	Alemão	Inglês	Espanhol
No ambiente e convívio escolar, com amigos mais próximos e/ou parentes	Português	Alemão	Espanhol	Inglês
Para o futuro acadêmico	Português	Inglês	Espanhol	Alemão
Para o futuro profissional	Português	Alemão	Inglês	Espanhol

Fonte: O autor.

Quadro 9: As línguas mais importantes para ADN F

	1	2	3	4
No âmbito familiar	Alemão	Português	Inglês	Espanhol
No convívio social da colônia	Alemão	Português	Inglês	Espanhol
No ambiente e convívio escolar geral	Português	Alemão	Inglês	Espanhol
No ambiente e convívio escolar, com amigos mais próximos e/ou parentes	Português	Alemão	Inglês	Espanhol
Para o futuro acadêmico	Inglês	Português	Alemão	Espanhol
Para o futuro profissional	Inglês	Português	Alemão	Espanhol

Fonte: O autor.

Quadro 10: As línguas mais importantes para ADN M

	1	2	3	4
No âmbito familiar	Português	Alemão	Inglês	Espanhol
No convívio social da colônia	Alemão	Português	Inglês	Espanhol
No ambiente e convívio escolar geral	Português	Alemão	Inglês	Espanhol
No ambiente e convívio escolar, com amigos mais próximos e/ou parentes	Português	Inglês	Alemão	Espanhol
Para o futuro acadêmico	Alemão	Português	Inglês	Espanhol
Para o futuro profissional	Alemão	Português	Inglês	Espanhol

Fonte: O autor.

Quadro 11: As línguas mais importantes para ANDF

	1	2	3	4
No âmbito familiar	Português	_____	Inglês	Espanhol/ Inglês
No convívio social da colônia	Alemão/ Português	_____	Inglês	Espanhol
No ambiente e convívio escolar geral	Alemão/ Português	-----	-----	Inglês/ Espanhol
No ambiente e convívio escolar, com amigos mais próximos e/ou parentes	Alemão	_____	Inglês/ Espanhol	Alemão
Para o futuro acadêmico	Inglês			
Para o futuro profissional	Inglês			

Fonte: O autor.

Quadro 12: As línguas mais importantes para ANDM

	1	2	3	4
No âmbito familiar	Português	Alemão	Inglês	Espanhol
No convívio social da colônia	Português	Alemão	Inglês	Espanhol
No ambiente e convívio escolar geral	Português	Alemão	Inglês	Espanhol
No ambiente e convívio escolar, com amigos mais próximos e/ou parentes	Português	Inglês	Espanhol	Alemão
Para o futuro acadêmico	Inglês	Português	Alemão	Espanhol
Para o futuro profissional	Inglês	Português	Espanhol	Alemão

Fonte: O autor.

Esses dados evidenciam que há, sim, diferentes pontos de vista, e diferentes atribuições de valores das línguas, feitas pelos nossos informantes. Nessas análises corroboramos e confirmamos, por exemplo, nossas hipóteses, vale retomá-las:

1) Quanto ao grau de status e importância atribuídos às línguas, os valores e julgamentos, demonstrarão uma disparidade, ou seja, para alunos descendentes de

imigrantes, muito provavelmente as variedades da língua alemã tivessem maior importância.

2) Em contrapartida, para alunos não descendentes de alemães, a língua portuguesa, hipoteticamente, receberá maiores considerações.

De fato, os alunos descendentes de alemães, integrantes dos dois primeiros grupos, consideram em grande parte das situações e contextos apresentados, que a língua alemã como a mais importante, mencionando também a importância da língua portuguesa.

As hipóteses também se confirmaram parcialmente nas respostas do terceiro par de informantes, que apontaram a língua inglesa como muito importante. Este par de informantes refere-se aos não descendentes de alemães, e que também em suas respostas classificaram a língua portuguesa como a mais importante na grande maioria dos contextos/situações apresentados na entrevista. O que destacamos nesse ponto é que a informante ANDF, que não é descendente de imigrantes alemães, não fala alemão, e relata preferir outra língua como o espanhol pela facilidade, menciona a língua alemã como muito importante em algumas situações/contextos.

Há que se considerar que essas escolhas podem sim refletir as preferências, sejam elas oriundas da cultura trazida pela família ou pela escola, já como vimos, o sujeito pode ter uma língua preferencial para um grupo de atividades, mas que essa preferência pode mudar dependendo do contexto ou mesmo do tempo (ROCCA (2003); DODSON (1981)).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde seus primeiros rascunhos, este estudo preocupou-se em “ouvir”, refletir e discutir o que os alunos tinham a dizer sobre o ensino/aprendizagem de línguas no Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer. O contexto da Colônia Witmarsum, onde está inserido o colégio, ofereceu-nos um rico cenário para pesquisa de caráter sociolinguístico, cenário em que as interações por meio da língua – falada, escrita ou impressa – estão sempre atreladas ao comportamento estabelecido por normas e políticas linguísticas e sociais.

O intuito de oportunizar, ainda que de uma maneira muito simples, um meio para a manifestação de suas impressões acerca das línguas que usam, aprendem e vivenciam em suas interações diárias, nos fez escolher como informantes da pesquisa um grupo de alunos cuja experiência acumulada tornava-os os mais aptos a contribuir para a percepção dos fatores que se desejava analisar. Desta forma, reconhecemos que não somos nós ou mesmo nosso estudo quem dá voz aos sujeitos, não será a nossa pesquisa a que fará com que se percebam intimamente inseridos em um ou outro grupo da comunidade, nem mesmo nos apetecia julgar as impressões dos informantes quanto às línguas ou o ensino/aprendizagem das línguas ofertadas no colégio, ou ainda pior, apontar falhas nesse processo. O que se pretendia, era oportunizar um canal de comunicação, e *ouvir a voz* dos alunos, voz que esses sujeitos sempre tiveram, mas que por quaisquer motivos, sendo um deles o próprio sistema educacional, as políticas educacionais e linguísticas não se fez ouvir.

Para tanto, nossa pesquisa tomou desde sua concepção um caráter qualitativo, pois não nos interessava fazer levantamentos e hipóteses probabilísticas sobre os usos das línguas no contexto da escola. Embora tenhamos testado hipóteses sobre esses usos e atribuições de status ou preferências, nossa intenção desde sempre foi tentar fazer a compreensão e interpretação do que entendemos serem importantes fenômenos sociais (SANTOS FILHO, 2009). Daí a importância dos postulados pela Sociolinguística para nossos estudos, pois nessa subárea da Linguística, que estuda a(s) língua(s) “em uso no seio das comunidades de fala, voltando suas atenções para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais” (MOLLICA, 2003, p. 09), encontramos sustentação para nossa justificativa de pesquisa.

Inicialmente nosso estudo tinha como objetivo analisar e discutir as interações estabelecidas pelos alunos, e os usos, feitos por eles, das línguas que aprendem, também objetivamos compreender e discutir as identidades desses alunos, bem como suas impressões, crenças e atitudes, e as prováveis políticas linguísticas em relação a essa realidade. Assim, norteamos nossos questionamentos através de algumas perguntas as quais, neste capítulo concluinte, embasam nossas discussões e considerações finais. As perguntas de pesquisa também tiveram como foco principal as atitudes dos alunos em relação às línguas que aprendem, e não devem ser necessariamente consideradas de maneira isolada, muito pelo contrário preferimos pensar que elas estão atreladas de maneira a se complementarem.

A primeira pergunta questionava se os alunos envolvidos nesse processo – de ensino/aprendizagem de línguas, – e especificamente nesse contexto – o colégio na colônia de imigrantes – consideravam relevante a aprendizagem das línguas ali ensinadas. As respostas dos participantes nos mostraram que, de maneira unânime, o ensino de línguas é visto com bons olhos e considerado muito importante. Alguns motivos, inclusive, foram apresentados para justificar essa importância, como a interação com o mundo globalizado e o futuro dos sujeitos, considerando situações de viagens e oportunidades de trabalho futuras.

Uma das abordagens que nos chamara a atenção em análise do Plano Político Pedagógico da escola (PPP), feita antes da coleta de dados, diz respeito exatamente a esse aspecto: os alunos são considerados “futuros agentes transformadores da sociedade”. Segundo o documento, a formação intelectual, científica, profissional e cristã dos educandos, oportuniza seu amplo desenvolvimento, uma vez cultivada a consciência crítica de sua realidade sociocultural e econômica. Em suma, a instituição deixa clara sua preocupação em formar, para o futuro, cidadãos críticos e ativamente participativos na sociedade.

Outra pergunta de nossa pesquisa questionava qual, ou quais, das línguas estudadas pareciam ter, na visão dos alunos, imediata importância para sua realidade atual e/ou futura. Quando se tratando de uma realidade contemporânea, como o ambiente escolar ou mesmo familiar, as línguas portuguesa e alemã foram as mais consideradas. Como havíamos previsto como hipótese inicial, para os dois primeiros grupos de informantes, integrados por alunos descendentes de imigrantes, a língua alemã é tida como a mais importante, o que deixa claro que o papel da *língua da família* tem grande peso na concepção dos alunos, o que para nós

representa algo muito significativo. Não avaliamos a frequência de uso das línguas no contexto da colônia, no entanto, podemos julgar que isso reflita a manutenção da língua de “minoría” política de manutenção estabelecida certamente pelos membros integrantes pelos grupos familiares descendentes de alemães menonitas, vale ressaltar, também, que nesse aspecto, não discriminamos as variedades Plautdietsch ou Hochdeutsch, assim como nada tratamos sobre variedades do português brasileiro, e nem mesmo mencionamos aos participantes uma possibilidade de fazê-lo naquele momento. Nesse mesmo aspecto também confirmamos outra de nossas hipóteses iniciais: a de que para o grupo de alunos não descendentes, a língua portuguesa seria tomada como a mais importante.

Entendemos esses posicionamentos pessoais como atitudes advindas de valores e práticas culturais permanentemente cultivados no seio familiar e no convívio social, como mencionado anteriormente, reflexo de políticas de valorização da língua, algo corroborado pelas respostas dos alunos às demais perguntas da entrevista.

Quando uma das informantes nos diz, por exemplo: “*É a cultura deles*”, parece-nos clara sua intenção de se abster de fazer julgamentos e opinar acerca da manutenção e do uso da língua alemã no contexto em que vive, e também seu posicionamento, percebendo-se e colocando-se como um membro não participante dessas práticas culturais, embora elas aconteçam – repetindo – no contexto ao qual ela pertence, na comunidade em que *está* inserida e do qual faz parte ativamente, um sujeito participante de *outro* grupo social, um grupo cuja identidade é diferente da identidade do grupo de descendentes e de imigrantes.

Já, quando se trata de considerar o futuro dos informantes, pudemos notar, através das respostas dadas pelo grande grupo que, embora alguns alunos afirmem gostar da língua espanhola, suas respostas deixam claro que há preferências por línguas que acham que serão mais valorizadas. Há uma predominante menção à língua inglesa. Dessa informação depreendemos, e reconhecemos, a insistente política de hegemonia dessa língua como instrumento infalível de interação na maioria dos lugares e nos mais variados contextos imaginados, inclusive em um ambiente em que supomos que a língua de imigração ou de herança prevaleceria em todos os aspectos.

Nesse mesmo ponto procuramos perceber o grau de status que os informantes conferem às línguas estudadas no colégio.

As considerações dos alunos sobre os usos das línguas em contextos imaginados, como o futuro acadêmico ou profissional, trouxeram às claras seus pontos de vistas e julgamentos de valor em relação a essas línguas.

Quando uma das informantes menciona que “*com o inglês, em qualquer lugar você se vira*”, declara algo extremamente relevante para nossa análise, pois sua afirmação nos mostra seu posicionamento consciente diante do desenho de possibilidades que o domínio de uma (ou outra) língua lhe oportuniza. Suas declarações deixam claro também, que ela se identifica com a língua espanhola, com a qual afirma possuir maior facilidade de compreensão, no entanto ao mencionar um contexto específico, mais amplo, a informante é levada a pensar aspectos que vão muito além de suas próprias facilidades, ainda que isso possa se apresentar quase que de maneira imperceptível. Em um primeiro momento a aluna diz que todas as línguas são importantes. Considera importante saber *várias línguas*, mas quando provocada a mencionar uma que lhe pareça ser a “mais importante”, sua resposta é: a “língua inglesa”, acompanhada da justificativa transcrita no trecho um pouco mais acima.

O mesmo posicionamento se repete nos depoimentos de quase todos os participantes, com exceção de dois integrantes: um do primeiro grupo, que considera a língua portuguesa, e um do segundo grupo, que considera a língua alemã, respectivamente, como as mais importantes considerando o futuro acadêmico e profissional.

Nesse mesmo círculo de questões buscamos identificar que graus de status os informantes conferiam a essas línguas.

Pudemos perceber que dependendo das diferentes situações e contextos considerados, as menções dos alunos se dividiram, mas o inglês ainda representa a preferência da maioria dos informantes para a maior parte das situações/contextos relacionados ao futuro, como o futuro acadêmico e profissional.

Outra pergunta de nossa pesquisa estava relacionada à ordem de uso de alguma língua, feita pelos informantes, em situações reais ou imaginadas, em detrimento de outras. Essa ordem representa, para nós, uma importante manifestação e, por conseguinte, uma importante atitude dos sujeitos. Deprendemos que a escolha das línguas está diretamente relacionada ao círculo de interação dos informantes, assim como a atribuição de status e importância está

atrelada a fatores não apenas objetivos como também a fatores de ordem pessoal e ou emocionais.

Percebemos, por exemplo, que a classificação feita pelo informante ANDM (Grupo 3) reflete possivelmente sua posição crítica ao uso da língua alemã. Quando menciona que, no convívio social da colônia, a língua mais importante é o português, justifica sua resposta afirmando que “muitos falam português, todos *na verdade*”. Recordamos que para a mesma pergunta, feita a todos, os informantes ADNF e ADNM (Grupo 2) a resposta e justificativa foram justamente o oposto, ou seja, a língua considerada a mais importante nesse contexto é justamente o alemão “*porque a maioria fala*”²⁵.

Em nossas análises percebemos que a língua espanhola ocupa uma preocupante posição no *ranking* de considerações dos participantes da pesquisa, quase sempre sendo mencionada como a menos importante em todos os contextos ou situações. Entretanto esse dado não chega a ser uma surpresa para nós, haja vista, como já exposto, a oferta desta língua se dá de maneira tardia, fato reconhecido inclusive pelos nossos informantes.

Os argumentos, para a escolha da língua espanhola como a menos importante, são de que não há tempo hábil para aprender a língua de maneira efetiva, que não existem oportunidades de uso fora da sala e das aulas de espanhol, e que o fato de a oferta se dar apenas no último ano do Ensino Médio, é algo negativo, deixando inclusive “*a impressão de que essa não é uma língua importante*”²⁶.

O ensino da língua espanhola, vale lembrar, é visto como importante por todos os informantes, que igualmente reconhecem que sua oferta deveria acontecer em todos os anos da educação básica, ou ao menos, também em alguns anos anteriores.

Devemos ressaltar o importante papel da língua espanhola no âmbito educacional brasileiro e sua instável situação, ora favorecida, ora desprestigiada, pelas leis oscilantes de nosso país, reflexo do jogo de poderes políticos e de prioridades das políticas educacionais. Se avaliarmos nossas extensas fronteiras territoriais, relações políticas e de comércio com os países vizinhos, e mesmo as

²⁵ Declaração da informante ADNF (do Grupo 2, de alunos descendentes de alemães, que não falam a língua alemã).

²⁶ Paráfrase feita pelo autor, do argumento de ANDM (Grupo 3).

relações pessoais em específico nas regiões fronteiriças, pouco argumento se sustenta em desfavor à manutenção do ensino de língua espanhola em escolas e colégios do Brasil. No entanto, é necessário também levarmos em consideração as diferentes realidades em que essas instituições estão inseridas e em que medida essas possibilidades são oportunizadas.

No Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer, reconhece-se uma nítida preocupação em cultivar e proporcionar uma rica formação aos seus alunos, o próprio Plano Político Pedagógico, e a atuação do corpo docente bem como da coordenação pedagógica refletem isso. No entanto, podemos ponderar uma reavaliação desses currículos, e a efetivação de suas intenções e alcance de seus objetivos na construção do sujeito crítico, e em suas atuações sociais a começar pelas análises de sua própria formação. Nesse ponto é que parece se vislumbrar uma possível contribuição deste estudo para o colégio e todos os envolvidos nessa realidade: ouvir os sujeitos protagonistas do processo de ensino-aprendizado, avaliar quais pontos podem ser modificados, melhorados ou repensados para tornar esse processo mais efetivo²⁷.

Se buscarmos pensar uma educação construtiva e que considere, de maneira enfática, o papel do aluno como sujeito atuante na construção do seu próprio saber, e também na construção de sua própria identidade, então implica considerarmos que importância os elementos componentes dessa formação representam do ponto de vista dos próprios alunos.

Do mesmo modo, parece-nos essencial perceber como se dão essas relações de contato/conflito/interação/contribuição entre as diferentes línguas e seus usuários, em um mesmo contexto. Afinal de contas não podemos deixar de mencionar que, assim como outras atitudes, as atitudes linguísticas refletem a constituição/construção de diferentes identidades envolvidas nas interações diárias do ambiente escolar e, por conseguinte, muito possivelmente refletirão também, no próprio processo de ensino-aprendizado pessoal de cada aluno.

Por fim, reconhecemos que a gama de possibilidades de estudos em contextos multilíngues e escolas do campo é, sem dúvida, imensamente mais ampla do que representado em nosso estudo. Assim também, reconhecemos os outros

²⁷ Em tempo, faz-se necessário mencionar que o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer está sendo reformulado, deverá ficar pronto em novembro deste ano. A versão do documento analisada neste trabalho é de 2014.

muitos aspectos que poderíamos abarcar neste estudo, considerando outros fatores ou outros sujeitos.

Se esta pesquisa fosse realizada em outro momento, ou com outros informantes, ou mesmo por outro pesquisador, muito possivelmente os resultados poderiam ser diferentes. De todas as formas, enfatizamos a importância de estudos que busquem analisar a realidade dos contextos multilíngues e principalmente discutam o papel dos sujeitos integrantes desses contextos, sejam alunos, professores ou demais membros da comunidade, perpassando evidentemente, os vários aspectos implicados no processo de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos a relevância desses estudos para também se discutir as identidades dos sujeitos, e como essas identidades estão implicadas, ou se constroem nesses contextos, e até mesmo o efeito inverso, ou seja, entender como o cenário de multilinguismo e as políticas linguísticas da comunidade multilíngue estão atrelados à construção da identidade dos sujeitos.

Tínhamos, como pano de fundo de nossa pesquisa, o âmbito escolar, e um corpus reconhecidamente reduzido se considerarmos o número total de alunos e também professores, coordenadores e funcionários que poderiam estar elencados em uma possível investigação.

O que esperamos ter deixado claro é que, para dado momento escolhemos, não ao acaso, um corpus que abarcasse um grupo de alunos representantes de uma série de nível já avançado, desta feita, não nos parecia haver outra opção mais coerente do que eleger alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Para que os dados também não fossem excessivos, – o que acarretaria um tempo muito maior de coleta e análise – julgamos essencial formar pares que compusessem cada um dos grupos já especificados no corpo deste trabalho, e assim apresentar os pontos consoantes ou discordantes sobre aspectos comuns entre os grupos.

Ficou claro que os alunos reconhecem sua realidade social, no que concerne ao multilinguismo da comunidade. Embora tenhamos percebido alguns casos de resistência ou estranhamento em situações corriqueiras do contexto da colônia e no ambiente do colégio, como o sentimento de constrangimento diante de situações de alternância de códigos, ou mesmo a argumentação superficial em defesa do ensino da língua alemã, como algo alheio à sua própria realidade, principalmente expressos nas respostas dos alunos não descendentes.

Interessante perceber como as identidades dos alunos vão se construindo a partir do que lhes é ensinado pelos pais ou familiares, como a importância de se falar desde cedo as duas línguas majoritárias da comunidade, no caso o português e o alemão²⁸ e nas suas vivências diárias. No desenvolvimento de uma língua considerada a correta²⁹ porque representa um padrão linguístico de maior prestígio. No reconhecimento do papel que a escola desempenha nesse processo de desenvolvimento. E, claro, nas situações diárias de enfrentamento ou condicionamento às atitudes e políticas linguísticas, atuação dos demais sujeitos ou mesmo a problematização dessas interações, que certamente contribuem para a própria construção de sua identidade.

²⁸ Caso relatado pela informante ADAF, que considera como línguas maternas o alemão e o português, e que relatou ter enfrentado problemas inclusive no desenvolvimento da fala durante a infância, fator que ela atribui ao constante contato com as línguas portuguesa (língua do pai e da família paterna) e alemã (língua da mãe e da família materna).

²⁹ Retomamos aqui a fala também da informante ADAF, quando afirma que na colônia (em situações mais familiares) se fala o alemão errado. Um “problema”, segundo ela. E também a ideia de ADAM de que se evolui uma língua que é estudada na escola.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, R. G. e VANN, R. J. Strategies of two language learners: A case study. In: A. Wenden; J. Rubin (orgs.), **Learner strategies in language learning**. Londres: Prentice Hall, p. 85-102, 1987.
- AGUILERA, V. de A.; BUSSE, S. Contato linguístico e bilinguismo: algumas reflexões para o estudo do fenômeno da variação linguística. **Revista Línguas e Letras**. Vol. 9 nº 16 1º sem. 2008, p. 11-25.
- AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 37 (2): p. 105-112, maio-ago. 2008.
- ALTENHOFEN, C. V.; MARGOTTI, F. W. O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: ed. da UFMG, 2011. p. 289-317.
- BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAILLY, A. (et. al.). **Encyclopédie de géographie**. Paris: Economica, 20, 1992.
- BARBOSA, J. B.; CUBA, D. L. de. Crenças e atitudes linguísticas de alunos do Ensino Médio em escolas públicas de Uberaba. **Todas as letras Y**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 73-90, jan./abr. 2015. p. 73-90.
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 1995.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, 2004 (123-156).
- BECK D.; LAM Y. **Language loss and linguistic suicide: A case study from the Sierra Norte de Puebla**, Mexico University of Alberta. Abstract. 2009.
- BENSON, P.; LOR, W. Conceptions of language and language learning. **System**, v.27, n.4, p. 459-472, 1999.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOTASSINI, J. O. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; v.1).

CALVET, L. **Sociolinguística – uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CARDOSO, D. P. **Atitudes linguísticas e avaliações subjetivas de alguns dialetos brasileiros**. São Paulo: Blucher, 2015.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., vol. 15, nº especial, 1999. p. 385-417.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N. de.; MAY, G. H. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (org.), **Society and the language classroom Cambridge**: Cambridge University Press, p. 169-203, 1996.

CORREA, D. A. Práticas linguísticas e ensino de línguas: variáveis políticas. In: CORREA, D. A. **Política Linguística e ensino língua**. Campinas: Pontes, 2014.

COSERIU, E. **O homem e sua linguagem**. Rio de Janeiro: Presença, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1982.

COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro: Presença/Editora da USP, 1979.

CROCI, F. A imigração no Brasil. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: ed. da UFMG, 2011. p. 73-120.

DAMKE, C. A construção do imaginário popular dos imigrantes: entre sonhos e realidade. In: VON BORSTEL, C.; DAMKE, C. **Bilinguismo, discurso e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. 453p.

DE BOT; WELTENS. **“The decline of language proficiency of an individual or group of speakers”**. 1985

DODSON, A. A reappraisal of bilingual development and education. In: H. B. BEARDMORE (ed.) **Elements of Bilingual Theory**. Free University of Brussel., 1981.

DORNELLES, C. Brasil, um país monolíngue de todos? In: SILVA, S. de S.. **Língua em contato: cenários de bilinguismo no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 25-38.

DUTRA, D. P. O ensino de L2 no Brasil. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: ed. da UFMG, 2011. p. 445-460.

DÜCK, E. S. **Vitalidade linguística do Plautdietsch em contato com variedades standard faladas em comunidades menonitas no Brasil**. 2011. 335 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DÜCK, E. S. **Witmarsum uma comunidade trilingue: Plautdietsch, Hochdeutsch e Português**. 2005. 152 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

EIDAM, R. **O processo pedagógico e a formação do imigrante alemão nas colônias de Bom Jardim do Sul e Witmarsum (Parana)**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Ensino - Aprendizagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009

ELÍAS-OLIVARES, L. (Ed.), **Spanish in the US setting: Beyond the Southwest**. Washington, D.C., N.C.B.E., 1983.

ESPÍRITO SANTO, M. M. do. **De Oiapoque a Saint-Georges: uma pesquisa sociolinguística em meio escolar na fronteira Brasil e Guiana Francesa**. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FERGUSON, C. A. Diglossia. (trad. de Maria da Glória Ribeiro da Silva). In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (orgs.) **Sociolinguística**. Eldorado, Rio de Janeiro, 1974. p. 99-118.

FIAMENG, A. H. R. **Multilinguismo e preconceito na fronteira Porã: um estudo sobre atitudes e crenças linguísticas**. 2017 297 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2017.

FINGER, L. Contexto multilíngüe: conduta avaliativa e atitudes lingüísticas. A influência de crenças e políticas. **Revista Contingentia**, Vol. 3, No. 1. maio 2008. 69–77.

FISHMAN, J. A. A sociologia da linguagem. (trad. De Álvaro Cabral). In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (orgs.) **Sociolinguística**. Eldorado, Rio de Janeiro, 1974. p. 25-40

FISHMAN, J. A. **Bilingualism with and without Diglossia, Diglossia with and without Bilingualism**. Journal of Social Issues, 1967

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2003.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN: 1806-275x.

GARDNER, R. C. The socio-educational model of sec-ond-language learning: Assumptions, finding, and issues. **Language Learning**, v.38, n.1, p.101-126, 1988.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HILGEMANN, C. M. **Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues**. 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapontos. Do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

HOLEC, H. **The learner as manager: managing learning or managing to learn?** In A. Wenden; J. Rubin (orgs.), **Learner strategies in language learning** London: Prentice Hall, p. 145-156, 1987.

HULSEN, M. **Language loss and language processing: Three Generations of Dutch Migrants in New Zealand**. 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento. p. 226.

JOVINO, I. da S. Representação de negros e negras num livro didático de espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 121-141.

KAUST, A. M. **Representações de identidades nacionais em contexto multilíngue, multicultural e intercultural de fronteira: desafios para a formação de professores**. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Foz do Iguaçu, 2012.

KIPPER, E. Aquisição de segunda língua em contextos de bilinguismo societal. **Letrônica**, Porto Alegre v. 5, n. 3, p. 88-102, jul./dez., 2012.

KISS, E. V. **A perda de uma língua: os contextos sociais da perda linguística**. 2013. 87 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. 5ed. Zahar Editores, 1981.
- LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
- LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.
- LUERSEN, R. W. A situação de contato plurilíngue no sul do Brasil. **Visões** nº 7 - p. 2 - julho / dezembro 2009, p. 70-87.
- LYONS, J. **Lingua(gem) e linguística: Uma introdução**. Zahar. 1981.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MIRANDA, M. L. C. de. **Organização e representação do conhecimento: fundamentos teórico-metodológicos na busca e recuperação da informação em ambientes virtuais**. 2005. 353 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Rio de Janeiro, 2005.
- MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN: 1678-8931.
- MELLO, H. A. B. de. Atitudes linguísticas em uma comunidade bilíngüe do sudoeste goiano. In: SILVA, S. de S. (Org.) **Línguas em contato: cenário de bilingüismo no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 141-177.
- MOURA, I. M. de. Motivações para a alternância de código no discurso bilíngüe. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**. Campinas, (29):51-67, Jan/Jun. 1997.
- MOZZILLO, Isabella. O code-switching: fenômeno inerente ao falante bilíngüe. **PAPIA** v.19, p. 185-200, 2009. Pdf. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/issue/view/159> Acesso em: janeiro de 2019.
- MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.
- OLIVEIRA, L. L. **O Brasil dos imigrantes**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- OLIVEIRA, G. M. de. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: SILVA, F. L. da; MOURA, H. M. de M. (orgs.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis : Insular, 2000. p. 83-92.

OLIVEIRA, G. M. de. O lugar das línguas: A América do Sul e os mercados linguísticos na Nova Economia. **Synergies Brésil spécial n° 1**. 2010 p. 21-30.

ORLANDI, E. P. **Política linguística no Brasil**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2007.

PATARRA, N. L.; FERNANDES, D. Brasil: país de imigração? **RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa – Migrações**. n° 24. 2011. p. 65-96.

PORTO, R. S. Os estudos sociolingüísticos sobre o *code-switching*: uma revisão bibliográfica. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Colégio Estadual Fritz Kliewer – EFM, 2014.

PUPP SPINASSÉ, K. **Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Revista Contingentia, 2006, Vol. 1, novembro 2006. 01-10.

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

RASO, T.; MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V. Os contatos linguísticos e o Brasil. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: ed. da UFMG, 2011. p. 13-56.

RILEY, P. Aspects of learner discourse: Why listening to learners is so important. In E. Esch (org.), **Self-access and the adult language learner**. London: Centre for information on language teaching, p. 7-18, 1994.

RILEY, P. **Learners' representations of language and language learning**. Mélanges Pédagogiques *C.R.A.P.E.L*, v. 2, p. 65-72, 1989.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In P. BENSON; P. VOLLER (orgs.), **Autonomy and independence in language learning**. New York: Longman, p. 114-131, 1997.

ROCCA, P. D. A. **O desempenho de falantes bilíngues: evidências advindas da investigação do VOT de oclusivas surdas do inglês e do português**. D.E.L.T.A., 19: 2, 2003 (303-328).

ROMAINE, S. **Bilingualism**. 2 ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995. (Language in Society, 13.).

ROSENFELT, G.; KLIEWER, H. G. **Witmarsum em quatro décadas 1951 – 1991**. Cooperativa Mista Agropecuária Witmarsum. 1991.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 7ª. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

SCHNEIDERS, M. **Macroanálise pluridimensional da variação de <gurke/kummer> e <pfirsch/pesh> como indicadores de normatização e/ou dialetalidade do hunsrückisch**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade da Fronteira Sul, Chapecó, SC.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ – **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna**, 2008.

SEYFERTH, G. **Memória coletiva, identidade e colonização: representações da diferença cultural no Sul do Brasil**. MÉTIS: história & cultura – v. 11, n. 22, p. 13-39, jul./dez. 2012.

SILVA, S. de S. A colônia do Rio Uvá: um contexto de imigração alemã e deslocamento linguístico. In: SILVA, S. de S. **Língua em contato: cenários de bilinguismo no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 117-140.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística: teoria y análisis**. Madrid: Alhambra, 1989.

WENDEN, A. **Helping language learners think about learning**. ELT Journal, v.40, n.1, p. 3-12, 1986.

WENDEN, A. **What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts**. Applied Linguistics, vol. 7, n.2, p. 86-205, 1986a.

WESTPHALEN, C. M. **Pequena história do Paraná**. Edições Melhoramentos, 1953. São Paulo.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO – GRUPO 1

G1 (Alunos descendentes de alemães e que falam alemão)

1. Qual foi a primeira língua que você aprendeu a falar?
2. Com quem você fala essa língua? Em quais circunstâncias?
3. Você fala outras línguas? Quais?
 - 3.1. Onde e em que situações/ ocasiões você fala essa(s) outra(s) língua(s)?
 - 3.2. Onde você aprendeu essa(s) língua(s)?
4. Existe diferença entre a língua alemã que você estuda na escola e a que você aprendeu em casa ou a que seus pais ou familiares falam ou falavam? Você considera que sejam línguas diferentes?
 - 4.1. Você se considera fluente nessas duas línguas?
5. Para você, qual é a importância do ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras nas escolas em geral?
 - 5.1. O que você acha do ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras no colégio Fritz Kliewer?
 - 5.2. Você considera importante que se ensinem línguas como o Espanhol e o Inglês no colégio?
 - 5.3. O que você pensa sobre o fato de a língua alemã, ser ofertada em todos os anos/séries no Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer?
 - 5.4. O que você pensa sobre o ensino de língua inglesa, que não é ofertado em alguns anos da grade curricular?
 - 5.5. O que você pensa sobre a oferta da língua espanhola no terceiro ano do ensino médio?
 - 5.6. Você tem preferência por alguma dessas línguas estrangeiras?
6. Considerando uma escala de 1 a 4, em que (1) equivale a “mais importante” e (4) equivale a “menos importante”, que classificação, você faria das línguas estudadas no colégio, tendo em mente os seguintes contextos/situações e uso dessas línguas?

Alemão Português Espanhol Inglês

6. 1.No âmbito familiar.

1	2	3	4
---	---	---	---

--	--	--	--

6. 2. No convívio social da colônia.

1	2	3	4

6. 3.No ambiente e convívio escolar geral.

1	2	3	4

6. 4. No ambiente e convívio escolar, com amigos mais próximos e/ou parentes.

1	2	3	4

6. 5. Para o seu futuro acadêmico.

1	2	3	4

6.6. Para o seu futuro profissional.

1	2	3	4

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO – GRUPO 2

G2 (Alunos descendentes de alemães e que não falam alemão)

1. Qual foi a primeira língua que você aprendeu a falar?
2. Você é descendente de alemães, mas não fala alemão. Seus familiares falam essa língua?
 - 2.1. Em que situações seus familiares falam alemão?
3. Por que você não fala alemão?
 - 3.1. Você gostaria de falar essa língua?
4. Você sabe se existe diferença entre a língua falada pelos seus familiares ou integrantes da comunidade (colônia), e a língua alemã estudada no colégio? O que você sabe sobre essa(s) diferença(s)?
5. Para você, qual é a importância do ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras nas escolas em geral?
 - 5.1. O que você acha do ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras no colégio Fritz Kliewer?
 - 5.2. Você considera importante que se ensinem línguas como o Espanhol e o Inglês no colégio?
 - 5.3. O que você pensa sobre o fato de a língua alemã, ser ofertada em todos os anos/séries no Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer?
 - 5.4. O que você pensa sobre o ensino de língua inglesa, que não é ofertado em alguns anos da grade curricular?
 - 5.5. O que você pensa sobre a oferta da língua espanhola no terceiro ano do ensino médio?
 - 5.6. Você tem preferência por alguma dessas línguas estrangeiras?
6. Considerando uma escala de 1 a 4, em que (1) equivale a “mais importante” e (4) equivale a “menos importante”, que classificação, você faria das línguas estudadas no colégio, tendo em mente os seguintes contextos/situações e uso dessas línguas?

Alemão Português Espanhol Inglês

6. 1.No âmbito familiar.

1	2	3	4

6. 2. No convívio social da colônia.

1	2	3	4

6. 3.No ambiente e convívio escolar geral.

1	2	3	4

6. 4. No ambiente e convívio escolar, com amigos mais próximos e/ou parentes.

1	2	3	4

6. 5. Para o seu futuro acadêmico.

1	2	3	4

6.6. Para o seu futuro profissional.

1	2	3	4

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO – GRUPO 3

G3 (Alunos não descendentes de alemães e que não falam alemão)

1. Qual foi a primeira língua que você aprendeu a falar?
2. Você tem interesse em falar alemão fluentemente?
3. Como você se sente por não falar alemão em uma comunidade de descendentes de alemães como Witmarsum?
 - 3.1. Você já viveu alguma situação em que outras pessoas conversavam ou começaram a conversar em alemão perto de você, ou numa conversa em que você participava?
 - 3.2. Como você se sentiu com essa situação?
4. Alguém na sua casa ou na sua família fala alemão?
5. Para você, qual é a importância do ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras nas escolas em geral?
 - 5.1. O que você acha do ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras no colégio Fritz Kliewer?
 - 5.2. Você considera importante que se ensinem línguas como o Espanhol e o Inglês no colégio?
 - 5.3. O que você pensa sobre o fato de a língua alemã, ser ofertada em todos os anos/séries no Colégio Estadual do Campo Fritz Kliewer?
 - 5.4. O que você pensa sobre o ensino de língua inglesa, que não é ofertado em alguns anos da grade curricular?
 - 5.5. O que você pensa sobre a oferta da língua espanhola no terceiro ano do ensino médio?
 - 5.6. Você tem preferência por alguma dessas línguas estrangeiras?
6. Considerando uma escala de 1 a 4, em que (1) equivale a “mais importante” e (4) equivale a “menos importante”, que classificação, você faria das línguas estudadas no colégio, tendo em mente os seguintes contextos/situações e uso dessas línguas?

Alemão Português Espanhol Inglês

6. 1.No âmbito familiar.

1	2	3	4

6. 2. No convívio social da colônia.

1	2	3	4

6. 3.No ambiente e convívio escolar geral.

1	2	3	4

6. 4. No ambiente e convívio escolar, com amigos mais próximos e/ou parentes.

1	2	3	4

6. 5. Para o seu futuro acadêmico.

1	2	3	4

6.6. Para o seu futuro profissional.

1	2	3	4

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto intitulado *Educação multilíngue: Impressões e identidades de alunos em um Colégio do campo em colônia de imigrantes alemães*, desenvolvido por Mariano Jeferson Teixeira, a quem poderei contatar/consultar em qualquer caso de dúvidas através do telefone (42) 999986570 ou pelo e-mail marianojeferson550@gmail.com. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Professora Doutora Valeska Gracioso Carlos. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semi-estruturada / observação, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou sua orientadora. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UEPG).

Pesquisador – Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Participante – Nome: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas
Bloco M – Sala 116-B – Campus Universitário
CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR

E-mail: propesp-cep@uepg.br
Fone: (42) 3220-3108



PROESP
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

CEP/UEPG
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

ANEXO B: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

