

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE BECKERT SPIESS

DISCURSOS SOBRE ENSINO BILÍNGUE EM CONTEXTO INTERCULTURAL:
AS VOZES DAS FAMÍLIAS

BLUMENAU

2014

VIVIANE BECKERT SPIESS

DISCURSOS SOBRE ENSINO BILÍNGUE EM CONTEXTO INTERCULTURAL:
AS VOZES DAS FAMÍLIAS

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
ao Programa de pós-graduação – Mestrado em
Educação -, do Centro de Ciências da Educação
da Universidade Regional de Blumenau –
FURB. Professora Orientadora: Dra. Maristela
Pereira Fritzen

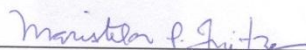
BLUMENAU

2014

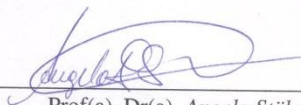
VIVIANE BECKERT SPIESS

**DISCURSOS SOBRE ENSINO BILÍNGUE EM CONTEXTO INTERCULTURAL:
AS VOZES DAS FAMÍLIAS**

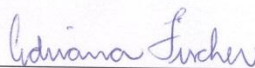
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



Prof(a). Dr(a). Maristela Pereira Fritzen (FURB)
Orientador(a)



Prof(a). Dr(a). Angela Stübe (UFFS)
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). Adriana Fischer (FURB)
Examinador(a)

Blumenau, 18 de agosto de 2014.

DEDICATÓRIA

*A todos aqueles que me antecederam,
que contribuíram para a construção
da pessoa que me constitui...
E aqueles que escolheram caminhar junto a mim*

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter concedido forças. Por ter colocado pessoas neste caminho para que ele não fosse trilhado sozinho. Obrigada.

As minhas avós (Lúcia e Lilly) de quem herdei a determinação para realizar sonhos.

Aos meus pais (Claudio e Renata), por acreditarem sempre que o estudo faria toda a diferença na vida de seus cinco filhos. Obrigada.

As minhas irmãs e ao meu irmão, pela paciência. Pelas conversas de incentivo que aconteceram em momentos em que minhas forças estavam terminando.

Ao meu marido, pelo amor, companheirismo e apoio incondicional, sem o qual este momento não seria realidade.

As minhas filhas, por terem compreendido os momentos de ausência. Por saberem fazer uso do silêncio, de apenas estarem ao meu lado.

A minha orientadora professora Dra. Maristela Pereira Fritzen, por ter aceitado o desafio da orientação e a paciência durante o processo de escrita.

Aos professores Angela, Adriana e Edson pela leitura atenta e as sugestões na banca de qualificação.

A todos os professores do mestrado durante os anos de 2012 e 2013.

A equipe da secretaria do mestrado que ao longo destes dois anos, sempre atendeu a cada pedido com um sorriso e toda a atenção possível.

A todos os colegas e amigos das turmas de mestrado 2011, que nos acolheram, aos de 2012 que fizeram parte destes momentos sempre ajudando e incentivando uns aos outros.

Às amigas da linha de pesquisa Linguagem e Educação, Luana, Gilmara, Belisa, Estela, Joice e Marina.

Às colegas Luana Ewald e Scheila Maas pelas leituras e correções feitas ao longo das escritas e reescritas.

À professora Neuzi Schotten, pela determinação de implementar o projeto bilíngue, sem o qual este estudo não existiria.

À professora Ranice Dulce Trapp, parceira de trabalho, cujas dúvidas e constantes conversas motivaram e mantiveram o foco da pesquisa.

À professora Karin Radunz Hoeft, pela disposição em ajudar e estar presente sem dizer nada em muitos momentos. Apenas estar lá. Tive sempre a certeza do teu apoio e tua companhia.

Aos colegas de trabalho, obrigada pelo companheirismo e tolerância durante todo esse período de aprendizagem, que espero venha contribuir com a prática de todos.

Às famílias da escola localizada na região norte da cidade, por terem me acolhido e permitido a realização da geração de dados. A elas meu muito obrigado.

À equipe da Secretaria da Educação de Pomerode, pelo constante apoio.

À Secretaria Estadual de Educação, que através do programa FUMDES (Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior) apoiou financeiramente esta pesquisa.

A todos aqueles que não estão aqui nominados, mas que de alguma forma contribuíram estiveram presentes nesta caminhada.

RESUMO

Este estudo está situado na Linha de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da FURB e tem como objetivo compreender sentidos acerca do ensino bilíngue em contexto intercultural, nas vozes das famílias. A pergunta que norteou esta pesquisa foi: que sentidos sobre ensino bilíngue (português/alemão) são construídos pelas famílias? A pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativista com a perspectiva sócio-histórica, encontra-se apoiada teoricamente na Educação e na Linguística Aplicada, mais especificamente nos estudos sobre educação em contextos sociolinguisticamente complexos, em diálogo com os Estudos do Letramento e os Estudos Culturais. A geração de dados deu-se em três momentos e com dois instrumentos distintos: no primeiro, através de um questionário sociolinguístico aplicado a famílias de alunos matriculados no quarto ano do ensino fundamental cujos pais optaram pelo ensino bilíngue (português e alemão) para seus filhos; no segundo momento, foi realizada uma entrevista coletiva semiestruturada com esses pais; num terceiro momento, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a diretora da escola e a primeira professora do ensino bilíngue nessa escola. Foram ainda gerados diários de campo após cada entrevista. Os sujeitos da pesquisa são, assim, doze famílias que optaram por matricular seus filhos no ensino bilíngue em uma escola pública da rede de ensino do município de Pomerode – SC, além da diretora e professora de alemão dessa escola. A escola foi fundada no ano de 1871. Nesse período a língua alemã estava presente no contexto escolar, porém foi retirada por força das campanhas de nacionalização do ensino. Em 1987, a língua alemã volta para o currículo da rede de ensino de Pomerode, e em 2005 sua oferta é ampliada. Em 2008 é criado o projeto bilíngue e, em 2009, é implementado nessa escola onde as doze famílias acolhidas aqui como sujeitos tiveram a oportunidade de optar pelo ensino bilíngue. Quanto aos resultados, os dados apontam para sentidos de pertencimento à comunidade de prática da língua alemã. Desvelam também sentidos de refração e reflexo, quando os pais enunciam que, por meio do ensino bilíngue, desejam que seus filhos tenham acesso a novas oportunidades, que desenvolvam capacidades que eles não dominam, como a leitura, a escrita e mesmo o uso da língua alemã, refratando a sua experiência com a língua através dos filhos. Os dados ainda sugerem sentidos de futuridade, relacionados à esfera do trabalho, visto que o aprendizado da língua alemã é visto pelos pais como um diferencial nas relações de trabalho, nas quais os filhos possam ter oportunidade de participar pelo domínio da língua alemã. A implementação dessa política linguística, que se efetivou nesse contexto intercultural, parece ir ao encontro das expectativas das famílias e contribuir para a manutenção da língua de herança na esfera familiar.

Palavras chave: Ensino bilíngue. Língua alemã. Identidade cultural. Políticas linguísticas. Imigração.

ABSTRACT

This study is situated in Language and Education Research Line of Education Master of FURB and aims to understand the meanings of bilingual education in intercultural context, in the families' voices. The question that guided this study was: what meanings about bilingual education (Portuguese / German) are built by families? The research, with qualitative-interpretative and socio-historical perspective, is supported theoretically in Education and Applied Linguistics, specifically in educational studies in sociolinguistically complex contexts, in dialogue with Literacy Studies and Cultural Studies. The data generation was performed in three stages and with two separate instruments: first, through a sociolinguistic questionnaire to students' families who are enrolled in the fourth grade of elementary school and whose parents opted for bilingual education (Portuguese and German) for their children; the second time, a collective semistructured interview with these parents was conducted; a third point, a semistructured interview with the school principal and the first professor of bilingual education at this school was held. Field diaries were also generated after each interview. The subjects are, thus, twelve families who opted to matriculate their children in bilingual education at a public school of the local educational from Pomerode - SC, besides the director and German teacher at this school. The school was founded in 1871. During this period, the German language was present in the school context, however, by virtue of second nationalization campaign of education was withdrawn. In 1987, the German language got back into the curriculum in Pomerode, and in 2005 its offer is increased. In 2008 it is created the bilingual project and, in 2009, it is implemented at this school where the twelve families who were welcomed here as subjects had the opportunity to opt for bilingual education. The results point to ways of belonging to the community of practice of the German language. They also unveil senses of refraction and reflection, when parents state that, through bilingual education, want their children to have access to new opportunities to develop skills that they do not dominate, such as reading, writing and even the use of language German, refracting their experience with the language through children. The data also suggest ways of futurity, related to the sphere of work, since learning of the German language is seen by parents as a differential in work relations, in which children have the opportunity to participate by knowing how to use German language. The implementation of this language policy, which became effective in intercultural context, seems to meet the expectations of families and contribute to the maintenance of the heritage language in the family sphere.

Keywords: Bilingual Education. German. Cultural identity. Language policies. Immigration.

LISTA DE SIGLAS

ABRALIN: Associação Brasileira de Linguística
AMMVI: Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí
ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP: Associação de Pais e Professores
BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CELSUL: Círculo de Estudos Linguísticos do Sul
DELTA: Documentação de Estudos Linguísticos Teórica e Aplicada
FURB: Fundação Universidade Regional de Blumenau
GT: Grupo de Trabalho
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INPLA: Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada
IPOL: Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
POMERBR: Encontro dos Pomeranos
PPP: Projeto Político Pedagógico
UEPG: Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1: Língua(s) falada(s) em casa	78
Tabela 2: Pessoas que moram na casa e quem fala alemão	78
Tabela 3: A criança que estuda no projeto bilíngue costuma falar alemão no dia a dia.	80
Tabela 4: Usos da língua alemã	81
Tabela 5: Materiais disponíveis em casa	82
Tabela 6: Costumes na família	85

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS

Quadro 1: Membros das famílias, local e data das entrevistas coletivas.....	53
Quadro 2: Relação entre as famílias de codificação e as categorias de análise.....	56
Figura 1: Mapa do Estado de Santa Catarina e dos municípios integrantes da AMMVI – Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí.	57
Gráfico 1: Primeira língua que cada um aprendeu em casa	79
Quadro 3: Motivações das famílias para optarem pelo ensino bilíngue-aprendizagem	105
Quadro 4: Motivações das famílias para optarem pelo ensino bilíngue - cultura	111
Quadro 5: Motivações das famílias para a opção pelo ensino bilíngue- futuro	114

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO¹

(+) Pausa/silêncio

: Prolongamento nas vogais

(()) Comentários do analista

() Dúvidas e suposições

LETRA MAIÚSCULA ênfase ou acento forte

¹ Adaptadas de Marcuschi (1986).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 VOZES QUE CONSTITUEM ESTA PESQUISA	18
2.1 TESES E DISSERTAÇÕES.....	19
2.2 ARTIGOS	23
2.3 EVENTOS	23
2.4 ACORDOS TEÓRICOS	26
2.4.1 Conceituando enunciado	27
2.4.2 Língua e multi/ plurilinguismo	30
2.4.3 Identidade cultural	37
2.4.4 Letramentos	41
3 CONTORNOS METODOLÓGICOS	45
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA	48
3.2 PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS	50
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	54
3.4 CAMPO DA PESQUISA	57
3.4.1 Descrição do contexto histórico	58
3.4.2 A língua alemã na rede municipal de ensino de Pomerode/SC.....	63
4 O PROJETO BILÍNGUE EM POMERODE	66
4.1 PROJETO BILÍNGUE NA ESCOLA DA REGIÃO NORTE DO MUNICÍPIO...72	
4.2 PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DAS FAMÍLIAS.....	76
4.2.1 Uso das línguas.....	77
4.2.2 Presença de materiais escritos em casa.....	81
4.2.3 Eventos familiares de letramento e os usos orais das línguas alemã e portuguesa	83
5 SENTIDOS ACERCA DO ENSINO BILÍNGUE: AS VOZES DAS FAMÍLIAS	86
5.1 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E SENTIDOS DE PERTENCIMENTO....	87
5.2 SENTIDOS DE REFRAÇÃO E REFLEXO: “PRA ELES APRENDEREM O QUE A GENTE NÃO APRENDEU”	103
5.3 SENTIDOS QUE SE VOLTAM PARA O FUTURO	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES.....	129

1 INTRODUÇÃO

A região do Vale do Rio do Testo, hoje município de Pomerode, SC, recebeu, em 1861, um alto fluxo de imigrantes do sul e norte da Alemanha, principalmente da região onde se localizava a Pomêrania (ZIMMER, 2002). Além dos pomeranos, outros imigrantes e migrantes de diferentes regiões do País colaboram para a formação multicultural² do município de Pomerode, contexto onde se desenvolveu a presente pesquisa³. Segundo Roseli Zimmer, historiadora e pesquisadora acerca da cultura pomerodense, desde o período da colonização a preocupação com a educação dos filhos dos imigrantes e seus descendentes esteve presente, levando-os a fundar escolas comunitárias (ZIMMER, 2002).

Neste cenário de colonização, a língua alemã era a língua da escola, do comércio, da igreja, e circulava em materiais impressos (jornais, convites para os eventos nos clubes de caça e tiro, festa do hospital (GUENTHER; LIESENBERG, 2004). Com o período das campanhas de nacionalização do ensino, que coincidem com os períodos da Primeira e Segunda Guerra Mundial, uma das consequências para este contexto foi a retirada da língua alemã do cenário social e escolar, e a imposição da língua portuguesa como língua oficial.

Através das imposições e das proibições desse período das campanhas de nacionalização do ensino, o País buscou formar uma identidade nacional única, refletindo a ideia de um Brasil homogêneo (FRITZEN; EWALD, 2013). Neste contexto, a escola teve um papel importante como disseminadora das ideais nacionalistas (BERENBLUM, 2003), pois ela foi e continua sendo um lugar de encontro da diversidade, embora os alunos, falantes ou não de línguas de imigração, enfrentem dificuldades com a concepção de monolingüismo que, muitas vezes, ainda predomina em práticas educacionais em escolas da educação básica.

No contexto pesquisado, a língua alemã retorna ao currículo em 1987, como língua estrangeira⁴ nos anos finais do Ensino Fundamental e como “experiência pedagógica, a pedido da comunidade escolar e empresarial que entendia ser importante [su]a inclusão” (SILVEIRA, 2010, p. 62). Em 2005 amplia-se essa oferta de aulas de alemão para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

² Reconhece-se nesta pesquisa a contribuição dos povos indígenas na constituição do cenário histórico e linguístico da região onde aconteceu a pesquisa. No entanto, o foco deste estudo está na língua alemã como língua de imigração.

³ A presente pesquisa teve apoio financeiro do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES)

⁴ Na pesquisa em desenvolvimento trata-se a língua alemã como língua de imigração e não como língua estrangeira, pois entende-se que esta língua faz parte deste contexto.

Nesse sentido, o projeto bilíngue⁵, implementado em 2008/2009 em duas escolas públicas do município de Pomerode, surgiu como uma iniciativa de considerar a pluralidade linguística da região. O projeto consiste em oferecer aulas em alemão e em português, a partir da Educação Infantil, continuando nos anos seguintes que compõem o Ensino Fundamental. Para que a criança tenha acesso ao ensino bilíngue, é necessário que os pais optem por ele no momento da matrícula do/a filho/a no ensino fundamental.

A motivação para a realização desta pesquisa vem de um processo de reflexão que a pesquisadora vivencia como alfabetizadora desde o ano de 2009 na escola situada na região norte do município de Pomerode, uma das unidades escolares em que foi implementado o projeto bilíngue, a partir de 2009, através da Resolução 006/08 de 11 de novembro de 2008.

O projeto trouxe mudanças na rotina escolar e das famílias. A partir da prática pedagógica da pesquisadora nessa escola e do interesse em ouvir as famílias sobre o ensino bilíngue surge a seguinte questão de pesquisa: Que sentidos⁶ sobre ensino bilíngue (português/alemão) são construídos pelas famílias?

Assim, o presente estudo tem por objetivo compreender sentidos acerca do ensino bilíngue em contexto intercultural, nas vozes das famílias. Para alcançar esse objetivo, se fazem necessários os seguintes objetivos específicos: (1) descrever o movimento de implantação do projeto bilíngue na rede de ensino do município de Pomerode; (2) mapear o perfil sociolinguístico das famílias (português e alemão); (3) analisar sentidos acerca do ensino bilíngue construídos nos Discursos que circulam nas/entre as famílias, cujos filhos frequentam o projeto bilíngue na escola situada na região norte do município.

A pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994), encontra-se apoiada teoricamente na Educação e na Linguística Aplicada, mais especificamente nos estudos sobre educação em contextos sociolinguisticamente complexos (CAVALCANTI, 1999), em diálogo com os Estudos dos Letramentos (KLEIMAN, 2008) e os Estudos Culturais. Foram utilizados como instrumentos para a geração de dados um questionário sociolinguístico e entrevistas coletivas (KRAMER, 2007), realizadas com as famílias que

⁵ O termo “projeto bilíngue” é usado no cotidiano escolar e vem para substituir o título originalmente atribuído ao projeto: Implantação da sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã no Ensino Fundamental. Como a autora desta pesquisa vive o cotidiano escolar desse projeto, enquanto educadora, passou a também utilizar o termo “projeto bilíngue” ao longo deste estudo.

⁶ Sentidos serão compreendidos, a partir dos Discursos das famílias sobre ensino bilíngue. Discurso está sendo utilizada com a letra D maiúscula, a partir do modelo sociocultural de Gee (2005, p.144, grifos do autor) “Um Discurso é uma associação socialmente aceita de formas de utilizar a linguagem, outras expressões simbólicas, “artefatos”, de pensar, de sentir, de crer, de avaliar e de agir que podem ser usados para identificar-se como um membro socialmente significativo ou “rede social”, ou para indicar (que se está jogando) um “papel” socialmente significativo”.

tinham os filhos matriculados no quarto ano do Ensino Fundamental no projeto bilíngue em 2012, bem como uma entrevista com a diretora da escola e a primeira professora de alemão do ensino bilíngue. Foi usado ainda o documento de implementação do projeto bilíngue, bem como uma entrevista com a então secretária de educação de Pomerode, disponível na web.

Os dados gerados a partir das entrevistas coletivas serão analisados com base em três categorias: (1) constituição da identidade e o sentido de pertencimento, pelo uso das línguas alemã e portuguesa na esfera familiar, escolar e no trabalho, além de discutir a crença acerca do bilinguismo, quando os pais acreditam que devem usar apenas a língua de prestígio, pois acreditam que as crianças tem capacidade de aprender somente uma língua; (2) sentidos de refração e reflexo: “pra eles aprenderem o que a gente não aprendeu”, com discussão voltada para a “Revitalização” e “Manutenção” da cultura; (3) sentidos voltados para o futuro.

A dissertação encontra-se organizada da seguinte forma. Além da presente introdução, que constitui o primeiro capítulo há outros quatro capítulos.

No segundo capítulo, estão contidas a vozes que constituem a pesquisa através de um levantamento acerca dos campos de conhecimentos relacionados ao tema e os acordos teóricos. São discutidos os conceitos norteadores da pesquisa, como concepção de enunciação, a partir da perspectiva teórica de Bakhtin, língua e multi/plurilinguismo, identidade cultural, com ênfase nas línguas minoritárias, “contextos sociolinguisticamente complexos” (CAVALCANTI, 1999, 2011) e letramentos.

Logo a seguir, no terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia que foi utilizada nesta pesquisa. A realidade intercultural é descrita no contexto da pesquisa, envolvendo aspectos históricos e sociais de Pomerode, SC. Apresenta-se ainda uma descrição histórica da escola e o retorno da língua alemã ao currículo.

No quarto capítulo descreve-se a implementação do projeto bilíngue no município e na escola da região norte do município e na qual acontece o ensino bilíngue, a partir da qual foi desenvolvida a pesquisa. Apresenta-se ainda o mapeamento do perfil sociolinguístico dos sujeitos quanto ao uso das línguas nas famílias e na comunidade, bem como a relação das famílias com o material impresso e multimidiático que contribui para as práticas de letramento dessas famílias.

O quinto capítulo contém as reflexões e as análises que promovem a discussão e a compreensão de sentidos dos Discursos construídos pelas famílias acerca do ensino bilíngue (português/alemão) nesse contexto.

Finaliza-se esta dissertação com as considerações que sintetizam e apontam as implicações deste estudo para o aprimoramento da política linguística em desenvolvimento no

contexto pesquisado e para a educação. Apontam-se também possibilidades para dar continuidade a este estudo.

Uma pesquisa não acontece em um espaço vazio, mas sim com a contribuição de muitas vozes. No espaço acadêmico outros pesquisadores devem ser ouvidos para que se tenha como ponto de partida a voz de quem já deixou suas contribuições sobre o objeto que se pretende pesquisar. No capítulo seguinte, portanto, apresentam-se as vozes que constituem a pesquisa através dos campos de conhecimentos relacionados ao tema e os acordos teóricos relacionados à temática deste estudo.

2 VOZES QUE CONSTITUEM ESTA PESQUISA

Neste capítulo objetiva-se apresentar pesquisas acerca do ensino bilíngue e discutir conceitos teóricos que dão suporte à análise dos dados. O tema deste estudo é o ensino bilíngue (português e alemão). O foco está nos sentidos atribuídos ao ensino bilíngue a partir dos discursos que circulam nas famílias que optam pelo projeto bilíngue. Portanto, o levantamento de trabalhos foi feito considerando as seguintes palavras-chave: **ensino e educação bilíngue**, em função do uso das duas línguas nas quais o projeto bilíngue acontece; **língua alemã**, por ser a língua de herança no contexto pesquisado; **família**, por serem os sujeitos nesta pesquisa; **língua minoritária**, por depreendermos que a língua alemã no cenário pesquisado vem sendo minoritarizada, não pelo número de falantes, mas sim pelo *status* que ela ocupa no cenário educacional (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007) e **identidade cultural**, que contribui com a reflexão sobre o que seja ser bilíngue, ou ainda pertencer a uma comunidade de prática⁷ bilíngue.

A busca se deu com palavras combinadas: ensino bilíngue e língua alemã; identidade cultural e língua alemã; línguas minoritárias e língua alemã. Com a palavra família foi diferente das demais. Com esta foi feita uma busca combinada das palavras família e língua alemã. Diante da dificuldade de encontrar pesquisas com esta combinação e realizou-se outra busca, apenas com a palavra família.

Esta busca foi realizada na Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD) e na biblioteca da Universidade Regional de Blumenau (FURB), instituição onde esta pesquisa está inserida e considerou pesquisas concluídas nos últimos dez anos (2003 a 2013). No total foram encontrados onze trabalhos realizados em cinco universidades (UFSC, UNICAMP, UFRGS, UEPG e FURB).

Nesta busca e nas instituições consultadas, é possível verificar que são poucos os estudos sobre a escola e alunos bilíngues, ainda que haja muitos contextos bi/multilíngues no País. Essa escassez de pesquisas afeta a formação dos professores no aspecto de conciliarem o bilinguismo dos alunos e da comunidade com a busca de formação para a prática pedagógica. Essa carência de estudos e debates em torno do bilinguismo como um fenômeno social pode se apresentar como uma possível consequência à perda linguística (SILVA, 2004).

A situação de presença de alunos bilíngues nas escolas não é situação única de Pomerode, mas sim uma realidade em todo o País. Portanto, contribui com o presente estudo fazer um mapeamento bibliográfico para

⁷Esse conceito será discutido ainda neste capítulo com apoio em Jung e Garcez (2007).

discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p.258).

A busca por artigos foi realizada através de alertas do google acadêmico, a fim de verificar um panorama maior de pesquisas socializadas em outros meios que são voltadas a discussões acerca do ensino escolar da língua alemã. Artigos foram encontrados em quatro revistas (DELTA, Linguagem & Ensino, ABRALIN e IPOL (on line), além do livro Escrita das práticas pedagógicas da rede municipal de educação de Pomerode/SC, os quais foram utilizados para mapear a produção onde o ensino bilíngue, a língua alemã, construção de identidade, línguas minoritárias e família, estão em discussão. Este mapeamento contribui com a discussão do bilinguismo no contexto intercultural e alguns artigos abordam o bilinguismo na escola.

A seleção dos eventos foi feita pela participação da pesquisadora em três deles (CELSUL (2012), INPLA (2013), POMERBRAS (2013)) e o envolvimento nos preparativos de um dos eventos citados (Simpósio: O desafio do ensino de uma língua estrangeira para crianças, (2012)). Apesar de não ter participado da ANPED, selecionou o evento por ser o maior evento da Educação, compreendendo a importância da temática plurilinguismo fazer parte das discussões nessa área.

2.1 TESES E DISSERTAÇÕES

O resultado dessas consultas nos bancos de dados já citados é apresentado por programa de pós-graduação, possibilitando, assim, a visualização de onde existe uma trajetória acadêmica de pesquisas voltadas ao ensino bilíngue, envolvendo a língua de imigração (alemã).

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no programa de pós-graduação em Linguística, encontra-se a tese de Emmel (2005), cujo objetivo geral é: “mostrar que o alemão de Pomerode apresenta uma construção perifrástica que denota aspectualidade imperfectiva” (EMMEL, 2005, p. 29) para, assim, realizar a “descrição sintático-semântica de um dispositivo gramatical para a marcação de progressividade no alemão de Pomerode” (EMMEL, 2005, p.12). Essa tese (EMMEL, 2005) dialoga com o presente estudo pelo contexto e a compreensão da variedade do idioma alemão que circula em Pomerode, nomeado como o “*Hochdeustsch-pomerodense*” (EMMEL, 2005, p. 23). Os sujeitos na pesquisa de

Emmel (2005) moram na mesma localidade dos sujeitos do presente estudo. Assim a língua utilizada pelos sujeitos das duas pesquisas são usuários da mesma língua.

Nesse mesmo programa de pós-graduação, encontrou-se a dissertação de Mailer (2003), que teve como objetivo investigar a relação entre a língua alemã e a identidade de cidadãos teuto-brasileiros na cidade de Blumenau, Santa Catarina. Mailer (2003) analisou a situação da língua alemã no contexto escolar, na rede de ensino público, da cidade de Blumenau. Para isso, problematizou o papel da educação formal e das línguas presentes no currículo escolar (português, alemão, inglês). As considerações de Mailer (2003) dialogam com este estudo que busca ouvir as famílias no que se refere à implantação de uma política linguística que envolve o ensino da e na língua alemã em contexto escolar.

No programa de pós-graduação em Linguística, na área de multiculturalismo, plurilinguismo e educação bilíngue, da Universidade Estadual de Campinas⁸ (UNICAMP), foi localizada a tese de Fritzen (2007), que teve como objetivo descrever o cenário sociolinguístico de uma escola rural multisseriada localizada em zona de imigração alemã, no Sul do Brasil, bem como analisar as práticas sociais de leitura e de escrita construídas em sala de aula. As aproximações entre os estudos ocorre, primeiramente, pelo fato de Fritzen ser orientadora desta investigação, o que contribui com o diálogo entre os trabalhos. Os estudos também se aproximam por descreverem um contexto escolar onde se encontram alunos bilíngues.

No programa de pós-graduação em Letras, área da linguagem no contexto social e aquisição da linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foram encontradas as pesquisas de Hilgemann (2004), Breunig (2005), Uflacker (2006) e Leão (2007). Nessa mesma instituição, na linha de pesquisa Literaturas Estrangeiras Modernas, a pesquisa de Machado (2010).

Hilgemann (2004) estabeleceu como objetivo de pesquisa comparar a visão que professores tinham sobre as situações de multilinguismo e qual o seu comportamento em relação à língua minoritária falada pelos alunos. No estudo em questão, o bilinguismo apresenta-se como consequência natural do contato linguístico e o processo de aprendizagem da língua-padrão, o português, na escola. Esse estudo discute a língua minoritária dos alunos (alemão) e a relação do professor que ensina na língua oficial. Esse estudo contribui com a presente pesquisa por discutir a língua minoritária dos alunos (alemão) e a relação do professor que ensina na língua oficial, como objeto de estudo.

⁸ Atualmente (2014) o programa de pós-graduação em Linguística, na área de multiculturalismo, plurilinguismo e educação bilíngue tem outro nome. Conforme: <http://www.iel.unicamp.br> acesso em: 20/10/2014.

Breunig (2005) se propôs a “ver se a língua alemã era permitida em sala de aula, em que momentos e que ações ocorriam mais especificamente” (BREUNIG, 2005, p. 10). Ela desenvolveu seu estudo com alunos de uma primeira série, e investigou se a alternância de códigos é empregada como estratégia culturalmente sensível. Nas conclusões desse estudo, é que encontram-se as aproximações com esta pesquisa, uma vez que ela verificou que a ocorrência de alternância de códigos acontece com a função de manter a interação entre aluno e professor e assim ser uma estratégia da pedagogia culturalmente sensível, gerando, dessa forma, acolhimento, oportunizando a voz para os alunos provenientes de um contexto de uso da língua alemã, que nesta etapa escolar encontram a exigência do ensino em português.

Uflacker (2006) estabeleceu como objetivo para sua pesquisa: “investigar as interações face a face nas aulas de alemão padrão, verificando como as identidades são tornadas relevantes neste contexto, observando especificamente as ações que envolvem os alunos falantes de dialetos do alemão” (UFLACKER, 2006, p.4). A pesquisa de Uflacker (2006) dialoga com o presente estudo por descrever a situação de interação usando a língua alemã que também existe no contexto escolar no qual este estudo foi desenvolvido.

Leão (2007) estabeleceu como objetivo analisar a transmissão intergeracional do alemão como língua de imigração e suas implicações para a compreensão dos processos de manutenção, substituição e revitalização de línguas minoritárias. O estudo de Leão (2007) colabora com esta pesquisa por ter acontecido no espaço escolar, com alunos bilíngues e teve pais, que responderam a um questionário e este na pesquisa de Leão (2007), desvelou ênfase no processo de substituição linguística do alemão pelo português, visto o baixo prestígio da língua de imigração e aos problemas de aprendizagem atribuídos ao bilinguismo. Neste estudo a discussão sobre o mito acerca do ensino da língua alemã, que será retomada no quinto capítulo, aproximasse das considerações feitas por Leão (2007).

Machado (2010) fixou como objetivo investigar o funcionamento das transferências culturais, isto é, a construção de identidades e alteridades entre as culturas alemã e brasileira. Nesse estudo, Machado (2010) analisou por meio das cartas da educadora alemã Ina Von Binzer, as quais tomaram a forma de livro, como o ambiente doméstico das famílias brasileiras foi se constituindo e formando a sociedade como um todo. Essa pesquisa contribui com o atual estudo, por discutir o ambiente doméstico das famílias que são brasileiras, ainda preservam os traços da cultura alemã e como esses sujeitos constroem e desconstruem constantemente a identidade através da alteridade entre as culturas.

No programa de pós-graduação em Linguagem, identidade e subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, encontrou-se o trabalho de Vecchia (2013), que

objetivou investigar como se pensam as políticas de ensino de língua em uma escola localizada no Paraná, para então observar qual é a relação entre essas políticas e as crenças linguísticas dos envolvidos de algum modo com o contexto da instituição. Ela discute o fato de a escola estar colaborando de alguma forma com o apagamento do *Schwowisch*⁹, visto que a escola oferece o *Hochdeutsch* (alemão-padrão) em seu currículo. A pesquisa de Vecchia (2013) aproxima-se do presente estudo pelo contexto ser escolar, por refletir sobre língua minoritária e uma política linguística educacional onde os pais optam por ele.

No programa de pós-graduação em Educação, na Universidade Regional de Blumenau (FURB), encontrou-se a pesquisa de Maas (2010), que teve como objetivo compreender os discursos sobre a inserção da Língua Alemã como disciplina nas escolas municipais de Pomerode. Essa pesquisa de Maas (2010) oferece indícios para o desenvolvimento do atual estudo. Ela apresentou como resultados em sua pesquisa sentidos construídos pelos alunos para a inserção da língua alemã como disciplina, relacionados à área do trabalho, aos eventos de (re) invenção da cultura alemã, como a Festa Pomerana; ao resgate e à preservação da língua alemã e à língua de interação. Com sua pesquisa, Maas (2010) fez uma reflexão sobre sentidos que a língua alemã tem para os autores da proposta curricular do município (apresentada no documento como língua estrangeira) e para os alunos que frequentam o ensino da língua alemã, que têm a língua alemã como língua de herança. Este estudo contribui com a presente pesquisa pelo contexto, pela a língua.

Na mesma universidade (FURB), no programa de pós-graduação em desenvolvimento regional, foi encontrado o trabalho de Vanzuiten (2011), que teve como objetivo “analisar de que forma se deu a interferência do estado novo na vida dos imigrantes europeus do Vale do Itajaí e suas consequências para o desenvolvimento regional” (VANZUITEN, 2011, p. 6). Esse trabalho identificou o perfil profissional e empreendedor das famílias de colonos e averiguou o papel e as contribuições das políticas do Estado Novo, no desenvolvimento destas famílias. Vanzuiten (2011) atribui à língua a forma como se deu organização do modo de vida dos imigrantes e seus descendentes. Este trabalho discute aspectos voltados à empregabilidade, contribuindo com a presente discussão.

A leitura destes trabalhos contribui para a compreensão do que seja bilinguismo social, como vem acontecendo em outros contextos o ensino bilíngue (português/alemão), como os

⁹ “É uma variedade linguística local, que é expressa com o uso de termos diferentes para representar a mesma variedade, *suábio*, *suábio alemão* e *dialeto* (grifo usado no original). Depende de quem fala, assume um sentido negativo e um sentido sem atribuição valorativa.” (VECCHIA, 2013, p. 17).

atores que se encontram na escola vêm garantindo o direito linguístico dos alunos bilíngues, conceitos que norteiem o presente estudo.

2.2 ARTIGOS

Além das buscas feitas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na biblioteca da FURB, foi usado o banco de dados do Google Acadêmico. Por meio da ferramenta de alerta, foram localizados três artigos (DELTA, ABRALIN, Linguagem & Ensino), e usando as palavras língua alemã direto no Google Acadêmico foi localizado outro artigo (IPOL), que representa um estudo sobre a manutenção da língua alemã intergeracional (entre avós e netos). Estes artigos trazem uma trajetória de estudos desenvolvidos no contexto de imigração do Vale do Itajaí e contribuem com esse estudo.

Desses artigos, o contido na Revista DELTA, sob autoria de Fritzen (2011), discute a necessidade de professoras tomarem decisões pedagógicas sobre os letramentos e línguas que serão valorizados na escola. Com essa discussão, Fritzen (2011) contribui com as reflexões desta pesquisa, visto que a questão da língua minoritária está em discussão, passando pelas decisões e posições das professoras diante dela.

Contribuem com o presente estudo outros artigos que discutem o projeto bilíngue que acontece no cenário pesquisado. O artigo de Silva (2004) encontra-se publicado no site do IPOL, cujo acesso foi feito através do Google Acadêmico com as palavras língua alemã. Neste artigo a discussão está voltada à perda linguística do idioma alemão em Pomerode. Silveira (2010), em seu artigo publicado na revista ABRALIN, faz uma abordagem histórica das escolas bilíngues em contexto de imigração, colocando ênfase no caso de Pomerode. Fritzen (2012), em seu artigo publicado na revista Linguagem & Ensino, refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária, cita o projeto bilíngue que acontece em duas escolas em Pomerode, embora este não seja o foco do texto (FRITZEN, 2012,).

2.3 EVENTOS

Como já mencionado, o levantamento de pesquisas relacionadas ao tema ensino bilíngue (português/alemão) permite que se vejam os avanços, lacunas e a produção acadêmica acerca do tema em discussão. Para ampliar essa visão, passa-se a apresentar aqui eventos na área da Educação e na área da Linguística, como seminários e congressos, que permitiram lançar um olhar para as reflexões sobre educação bilíngue no conhecimento

científico, através de seus grupos de trabalho. Foi feito um levantamento de pesquisas, com produção na área da educação nos Grupos de Trabalho da ANPED no ano de 2012, considerando os últimos três anos (2009 a 2011). Foi acessado o Grupo de Trabalho (GT) 10, Alfabetização, Leitura e Escrita, por se considerar que existam aproximações com o objetivo desta pesquisa. A partir deste estudo, com o olhar voltado para os sujeitos pesquisados nestes três anos e apresentados neste Grupo de Trabalho, verificou-se que em oitenta e três trabalhos e os sujeitos apresentados neste período, o número de pesquisas onde as famílias estejam envolvidas como sujeito é reduzido, apenas um trabalho foi encontrado. Essa constatação contribuiu, inclusive, para a escolha dos sujeitos desta pesquisa, visto que não foi encontrada, nenhuma pesquisa com o foco no bilinguismo social e que desse ouvido e voz às famílias.

Na área da Linguística tem-se o evento CELSUL, em sua edição de 2012, em Cascavel/PR, promoveu uma mesa redonda sobre o tema línguas em contato, em que políticas linguísticas voltadas para a educação foi um dos temas em discussão. E assim foi possível conhecer o cenário de pesquisas sobre o tema, línguas em contato. No Grupo de Trabalho (GT 29), Plurilinguístico e Contatos linguísticos, realizaram-se comunicações orais em torno das línguas minoritárias e políticas linguísticas que buscassem refletir acerca dos efeitos destas sobre os sujeitos que efetivam os contatos linguísticos. A participação da pesquisadora como ouvinte neste GT, contribuiu para que viesse a conhecer políticas linguísticas que abordam línguas minoritárias em outros contextos.

No mesmo sentido, de refletir sobre as políticas linguísticas e línguas minoritárias, encontramos o INPLA (2013), em São Paulo, no Grupo de Trabalho “A linguagem na escola: contextos, desafios e perspectivas em linguística e educação” deu abertura para discussão deste tema (políticas linguísticas e línguas minoritárias). Durante o INPLA (2013) também foi oportunizado o contato com teóricos como a professora Doutora Marilda Cavalcanti, através da mesa redonda que discutia o fazer pesquisa “de fora” e “de dentro”, envolvendo grupos minoritários. A discussão desta mesa esteve voltada a discutir como os pesquisadores se colocam dentro da situação pesquisada e qual o papel que o pesquisador assume dentro do cenário como o pesquisador deve entrar no território do outro (CAVALCANTI, 2006). Essa reflexão levantada por Cavalcanti contribuiu para que esta pesquisadora compreendesse que ser alguém “de dentro” é sentir-se parte da pesquisa, e não apenas porque trabalha na escola que recebeu a implementação do ensino bilíngue em 2009 e ou porque já coordenou o projeto bilíngue em 2012.

O projeto bilíngue que foi implementado em Pomerode (2008/2009) esteve em discussão no simpósio “Desafio do ensino de uma língua estrangeira para crianças”, que foi

promovido pelo Instituto Goethe, em Porto Alegre- RS, em 2012. A apresentação e se deu através de comunicação oral pela então secretária de educação do município de Pomerode. No “Encontro dos Pomeranos” (III POMERBRAS¹⁰), sediado em Pomerode – SC, no ano de 2013, houve comunicações orais e discussão sobre o processo de implementação do projeto bilíngue e suas contribuições no aspecto de manutenção e enriquecimento da cultura local. Para o atual estudo, este evento contribuiu para que a pesquisadora compreendesse aspectos relacionados à língua plattdeuscht¹¹, que circula no contexto da pesquisa e que é chamada de “platt” em Pomerode. De acordo com Emmel (2005, p.23),

O dialeto¹² falado pelos imigrantes pomeranos era o *Platt*, um dos dialetos que compõe o *Niederdeutsch*. Já a instrução dada nas escolas, antes dos períodos de nacionalização (ocorreram duas campanhas de nacionalização do ensino, paralelas às duas grandes guerras), era feita primordialmente em alemão padrão (*Hochdeutsch*), e, por ter um estatuto mais elevado que o *Platt*, pelo fato de ser a língua da escrita e da igreja, passou inclusive a se alastrar mais. Segundo relato de meus próprios informantes mais idosos, os seus pais insistiam que eles aprendessem o alemão padrão; o *Platt* era adquirido por mera contingência, o que fez com que aos poucos ele começasse a cair em desuso. O *Platt* só é manifesto na oralidade.

Após esse levantamento de pesquisas relacionadas ao tema deste estudo, observa-se que em diferentes instituições, o bilinguismo, a escola e a família vêm sendo pesquisado nos três estados do sul do Brasil. Verifica-se que o tema bilinguismo em contexto intercultural não se esgota, abrindo espaço para que esta pesquisa contribua para a discussão e reflexão sobre a manutenção das línguas minoritárias e as implicações para a identidade dos grupos que as falam, através da escola.

Os textos que foram consultados e os sentidos produzidos pelos autores aqui citados geraram novos sentidos para a pesquisadora. Sentidos sobre ensino bilíngue é o que se busca compreender junto aos sujeitos que nesta pesquisa são considerados como sujeitos sócio históricos e falantes ou não da língua alemã. É importante divulgar no meio acadêmico os sentidos atribuídos ao ensino bilíngue e produzidos por sujeitos que vivem em contexto de línguas em contato/conflito, já que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a

¹⁰ A primeira edição do POMERBRAS aconteceu em São Lourenço do Sul (RS), em 2011, a segunda edição em Santa Maria do Jetibá (ES), em 2012 e em 2013 a terceira edição teve Pomerode (SC) como sede.

¹¹ Plattdeustsch – “O dialeto falado pelos imigrantes pomeranos era o *Platt*, um dos dialetos que compõe o *Niederdeutsch*. Já a instrução dada nas escolas, antes dos períodos de nacionalização(ocorreram duas campanhas de nacionalização do ensino, paralelas às duas grandes guerras),era feita primordialmente em alemão padrão (*Hochdeutsch*), e, por ter um estatuto mais elevado que o *Platt*, pelo fato de ser a língua da escrita e da igreja, passou inclusive a se alastrar mais. Segundo relato de meus próprios informantes mais idosos, os seus pais insistiam que eles aprendessem o alemão padrão; o *Platt* era adquirido por mera contingência, o que fez com que aos poucos ele começasse a cair em desuso. O *Platt* só é manifesto na oralidade”. (EMMEL, 2005, p. 23).

¹² “Dialeto se define em relação à existência de uma variedade de língua que se tornou a variedade de prestígio em uma nação determinada”.(BERENBLUM, 2003, p.37).

história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2007, p. 12). Espera-se que esta pesquisa contribua efetivamente com o ensino bilíngue, já implementado no município, com o cenário da educação local, assim como com outros municípios.

Ao considerar toda a busca feita em programas de pós-graduação, em eventos acadêmicos e periódicos, na área da Educação, encontraram-se oito pesquisas, porém, nenhuma delas que buscasse ouvir a família. Neste espaço que se verifica a importância da discussão do presente estudo, visto que a implementação de políticas linguísticas voltadas para o ensino de línguas, neste contexto intercultural, não foram pesquisadas até esse momento.

Vale considerar, ainda, que é necessário discutir na Educação as línguas de imigração, como é o caso do alemão, pois, não raro, há situações que envolvem agentes da educação como professores (HILGEMANN, 2004), alunos (BREUNING, (2005); UFLACKER (2006); MAAS (2010), dirigentes e autores de políticas educacionais (MAAS (2010); VECCHIA (2013)), e junto a esses agentes da educação, muitas vezes, prevalece uma imagem de monolinguismo do aluno ao adentrar no ensino formal. Apresenta-se como necessário o envolvimento das famílias, buscando assim “garantir a voz” e “dar ouvidos” (ALTENHOFEN, 2013, p. 96) às famílias, na implementação de qualquer política voltada à educação.

2.4 ACORDOS TEÓRICOS

As discussões, reflexões e análises são orientadas, nesta pesquisa, pelas escolhas teóricas pautadas na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin¹³, nos Estudos Culturais, Estudos do Letramento e na interlocução entre Linguística Aplicada e Educação, com ênfase em estudos relacionados à escolarização em contextos de línguas minoritárias. Lançar um olhar sobre a Educação requer considerar a pluralidade existente no contexto de ensino e aprendizagem. A partir das teorias aqui elencadas, discute-se a pluralidade de línguas e culturas que se encontram em sala de aula, nas práticas letradas que se concretizam, bem como as relações de poder e ideologias atreladas a elas.

¹³ O Círculo de Bakhtin é formado por um grupo multidisciplinar de estudiosos, que incluía filósofo, biólogo, pianista, professores, estudiosos de literatura e um advogado. Esses estudiosos eram diferentes na formação, mas com uma paixão em comum, conforme Clark e Holquist (p.65, apud FARACO 2009, p. 14): a “filosofia e [o] debate de ideias, que é facilmente perceptível nos textos que nos legaram. Mergulhavam fundo nas discussões de filósofos do passado, sem deixar de se envolver criticamente com autores do seu tempo” e a paixão pela linguagem. O Círculo recebe esse nome por Mikhail Bakhtin, um estudioso entre os que constituíam o grupo, que em suas obras ofereceu amplitude e densidade aos temas que discutia, apesar de seu “ostracismo” (FARACO, 2009, p.14) imposto pelo governo russo (tempos de Leningrado) no século XX.

2.4.1 Conceituando enunciado

A pesquisa se apresenta como uma relação entre sujeitos, assim sendo, dialógica. Dialogismo é a linguagem em movimento por meio da interação entre o eu e o outro.

a linguagem, à medida que toma esta como universo simbólico em que nascemos e nos qual nos movimentamos, que nos precede e que permanecerá depois que formos, mas que não será mais a mesma depois de nós. Ensina que todos os campos da atividade humana estão ligados ao seu uso (GERALDI, 2013, p. 13).

Pensar em dialogismo implica pensar sempre no social. As palavras são, assim, afetadas por palavras anteriores e, as atuais, afetam as palavras do próximo num processo contínuo. Além disso, cabe ressaltar que o dialogismo não acontece, necessariamente, face à face. Pode-se observar uma relação dialógica no momento em que acontece a leitura de um texto, ou quando o diálogo acontece com o eu interior. Nessa perspectiva, tem-se também a ideologia, que parte do pensar de uma sociedade e se estabelece a partir das vozes sociais que circulam nos diferentes campos sociais. A partir dessas vozes, é estabelecida uma determinada realidade ideológica que terá uma atitude responsiva ativa dos vários sujeitos inseridos nessa realidade, e é nesse emaranhado de fios enunciativos que será formada a ideologia do cotidiano e também a ideologia oficial. O enunciado está sempre carregado de valores, de ideologias, e por isto nunca é neutro (BAKHTIN, 2010). Pode-se expressar a ideologia não somente com palavras, mas também com silêncios, gestos, risadas. De algum modo, a ideologia pode ser considerada também relações dialógicas que se estabelecem entre os campos de interação. Assim, se constrói a partir do movimento de Discursos, na constituição da identidade, uns influenciando os outros.

O sujeito é constituído pelos Discursos que o rodeiam e estes, na perspectiva dialógica, desencadeiam atitudes responsivas ativas. Se supõe, pois a presença do outro sujeito através da interação verbal, considerando o caráter histórico, social e ideológico dos discursos (BAKHTIN, 2010).

A língua[gem] desvela o mundo em que o sujeito está inserido e representa a constituição de “outro mundo para além do imediato” (GEGe, 2009, p. 65). “O mundo para além do imediato” pode estar relacionado à história que forma cada sujeito, que pode estar no presente, ou ligado às memórias do passado ou ainda conectado à imagem de futuro.

Enunciado, na perspectiva bakhtiniana, pode ser entendido como sendo a unidade real da situação discursiva. “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social,

quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto de condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2010, p.126). É a interlocução de pessoas, onde acontece a produção de sentidos. O enunciado é único, irrepetível, tem autor e destinatário (BAKHTIN, 2010).

Enunciado é a materialização verbal ou escrita do discurso, bem como materialização semiótica, como o teatro, as variadas expressões artísticas, como a música e o desenho, entre outras. “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN, 2010, p. 33). Os enunciados são construídos através de atos de fala, dentro de situações significativas e dentro de um contexto. Os atos de fala materializam o que se deseja dizer em cada situação de interação, possibilitando a resposta do outro (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012). Os atos de fala assumem as dimensões da palavra, do gesto e a dimensão social (o dito, por quem foi dito, para quem e o porquê).

A materialidade da linguagem do ser humano quando verbalizada é constituída de signos linguísticos e ideológicos. O signo não se constitui fora de uma realidade material, mas ele reflete e refrata, segundo Bakhtin (2010), outras realidades. “Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico” (BAKHTIN, 2010, p.33). Os signos só podem existir dentro de uma interação social.

A ideologia constituída através do signo e da atitude responsiva ativa, leva o sujeito a se posicionar, quanto a ideologia oficial, “que é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de produção de mundo” (MIOTELO, 2012, p.168-169), ou a do cotidiano, que vem “como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida” (MIOTELO, 2012, p.169).

A palavra, por sua vez, conforme Bahktin (2010), “é a arena onde se confrontam os valores sociais com valores contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social, não se recobrem” (BAKHTIN, 2010, p. 14). A palavra representa, concretiza vozes sociais, porque ela é o intermediador entre os interlocutores e relaciona-se com a realidade. Nesta pesquisa, as palavras dos sujeitos podem estar carregadas de ideologia oficial, quando relacionadas ao currículo, aos documentos de implantação do projeto bilíngue ou ideologia cotidiana, na fala das famílias entrevistadas ou que responderam o questionário sociolinguístico. As palavras enunciadas nestes instrumentos para a geração dos dados, vão constituindo os Discursos e através deles depreende-se os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao ensino bilíngue pois “[...] tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN, 2010, p. 31,

grifo do autor). A palavra nunca será a mesma, já que é caracterizada pelo contexto, situação e ideologia; sempre apresentará um enfoque diferente. “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*” (BAKHTIN, 2010, p. 99, grifos do autor). Alguns sujeitos nesta pesquisa falam a língua alemã para pertencer à comunidade de prática. A palavra aparece como uma ponte entre o falante e o ouvinte (BAKHTIN, 2010), ela se torna um produto ideológico vivo entre os interlocutores (STELLA, 2012).

As palavras circulam na realidade historicamente construída pelo sujeito e contribuem na significação do mundo para o sujeito. Nesta pesquisa, de abordagem sócio-histórica, “o homem não pode ser apenas objeto de uma *explicação*, produto de uma só ciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto dialógico” (FREITAS, 2002, p. 25). Dentro desta perspectiva procura-se “refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p. 22).

Os sentidos construídos não se constituem na neutralidade, visto que “a palavra é produto de uma posição social e histórica” (STELLA, 2012, p. 179), portanto não existem palavras neutras. Os sentidos estão presentes nos enunciados que estão carregados pelas ideologias do País, do contexto, das famílias.

A relação que constitui o eu e outro acontece pela alteridade, ou seja, os sujeitos se constituem e se transformam sempre um por meio do outro, é esse o movimento de alteridade (BAKHTIN, 2010). “A alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é.” (GERALDI, 2013). A alteridade fundamenta a identidade, uma vez o sujeito se constitui a partir do outro. Para a alteridade acontecer, são necessários os signos, que possibilitam a interação entre os falantes. Esse movimento se dá por meio da linguagem, que vem carregada de significado (que pode ser palavra em estado de dicionário) que ocorre na interação entre o locutor e o receptor, pode ser utilizado em diferentes enunciações, e estar ligado ao sentido. É individual e não repetível. Não existe sentido sem significação e vice-versa (BAKHTIN, 2010), ou seja, os sentidos se reconstróem. Essa reconstrução necessita de falantes e ouvintes, que fazem uso da linguagem, esta “se materializa para referenciar o mundo, representá-lo e constituir outro mundo para além do imediato” (GEGe, 2009, p.65).

Busca-se, neste estudo, a compreensão de sentidos sobre a educação bilíngue nos Discursos das famílias, materializadas na relação dialógica (BAKHTIN, 2010) entre pessoas que compõem cada núcleo familiar. Essas vozes são dissonantes e em alguns momentos conflitantes, visto que neste cenário as forças de unificação (centrípetas) e de descentralização (centrífugas) agem constantemente na relação discursiva, dialógica (BAKHTIN, 2010). “O caráter dialógico da linguagem é desdobrado e amplamente reafirmado: todo discurso é orientado (i) para um objeto já constituído por discursos de outrem, (ii) para um já-dito e uma resposta antecipada, (iii) para os interlocutores.” (GEGe, 2009, p.68).

2.4.2 Língua e multi/ plurilinguismo

Nesta seção, realiza-se a discussão sobre o conceito de língua, porque depreende-se que esse conceito colabora para que se compreenda o que é a língua alemã no contexto pesquisado. Os conceitos de multi/plurilinguismo contribuem com a discussão sobre identidade e pertencimento através da língua.

As famílias acolhidas nesta pesquisa como sujeitos estão em um contexto de imigração alemã, e essa língua de herança vem de “um modo de vida próprio onde a cultura alemã foi sendo reelaborada com base no patrimônio cultural trazido na bagagem da vida e a experiência do cotidiano na realidade brasileira” (ZIMMER, 2002, p.25). É a interação entre os diferentes grupos de imigrantes e seus descendentes, mas também de migrantes e indígenas que vieram para constituir Pomerode que faz deste contexto um espaço de interculturalidade, compreendida aqui como sendo a possibilidade de “conseguir fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (MAHER, 2007, p. 258). No contexto desta pesquisa, o contato e o conflito acontecem envolvendo as línguas portuguesa e alemã.

Porque se antes as culturas estavam mais ilhadas e, por isso mesmo, mais protegidas, o fato é que a crescente urbanização, a intensificação dos movimentos migratórios, a globalização, a ampliação e a expansão vertiginosa dos meios de comunicação vêm, cada vez mais, expondo as culturas uma às outras. (MAHER, 2007, p. 258).

A constante transformação da cultura, além da transformação natural da convivência dos diferentes grupos de imigrantes e seus descendentes, em Pomerode, teve a influência das Campanhas de Nacionalização do Ensino que geraram imposições relacionadas ao uso da língua alemã contribuindo assim com a perda linguística.

Conforme pesquisa de Silva (2004), os índices relacionados à perda linguística são preocupantes. Uma das causas apontadas na pesquisa está no espaço escolar: “as escolas

monolíngues em português são responsáveis pelas perdas linguísticas de avós para netos” (SILVA, 2004, p.7). Na atualidade, há crianças com quatro meses de idade ingressando na Educação Infantil, cujo segmento tem a língua oficial como língua de interação. Já em algumas famílias é uma opção não ensinar a língua alemã em casa. Citam-se aqui dois motivos, para a perda linguística: aquela que vem acontecendo entre gerações (avós para netos) e o uso da língua oficial na área da educação desde a Educação Infantil, mas existem outros.

O uso ou não da língua alemã, nos diversos segmentos da educação, contribui com a perda linguística porque a língua de casa não é a mesma da escola, o que faz com que, nesse contexto, os usuários da língua alemã sejam tratados como minorias pela escola ou considerados “um problema” pelos professores (CAVALCANTI, 2011, p. 172).

Vale destacar, nesse sentido, que o Brasil é visto como um País monolíngue, mas onde já ecoam vozes bilíngues/ multilíngues (CAVALCANTI, 2011). Em documentos oficiais relacionados à educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997/1998, p. 121), a pluralidade cultural é tematizada, porém nem sempre vem se efetivando, anunciando a necessidade de valorizar e respeitar os diferentes grupos sociais que convivem no contexto escolar. Concebe-se, então, que através da escola surge a possibilidade de “conhecer o Brasil como um País complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (BRASIL, 1997/1998, p. 121).

O contexto da pesquisa pode ser considerado “sociolinguisticamente complexo” (CAVALCANTI, 1999, 2011), visto que envolve falantes das línguas “Plattdeutsch” (ZIMMER, 2007), do “Hochdeutsch”, do “Hochdeutsch-pomerodense” (EMMEL, 2005), além do português, as variações do português, porque quem fala alemão talvez fale diferente dos falantes apenas de português, assim como pode acontecer com as outras etnias. Além da diversidade linguística, é um contexto com diversidade cultural. “A diversidade tanto nos cenários de imigração como nas escolas de zona rural passa pelas línguas faladas e pelas culturas em contato/conflito” (CAVALCANTI, 2011, p.175).

Esse contato e conflito gera a representação de línguas minoritárias, que derivam da “relação desigual de poder” (MAHER, 2007, p. 69). Comumente, essas línguas minoritárias circulam entre as populações que se distanciam das fontes de poder (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 45). Dessa forma, as reflexões sobre língua e bilinguismo social são feitas a partir de prática situadas, que são entendidas como “práticas significativas dentro de uma comunidade de prática [...] onde os sujeitos podem desempenhar múltiplos e

diferenciados papéis, baseados nas suas experiências e conhecimentos prévios” (DIONISIO, 2007, p.101).

As práticas situadas contribuem com a perpetuação/manutenção da língua de herança e passam pela definição de bilinguismo. Segundo Maher (2007, p. 79), bilinguismo é “a capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. O sujeito bilíngue pode transitar de uma língua para outra, por ter competência para tanto. Mas, como afirma Maher (2007, p.74), as “competências do sujeito bilíngue não são fixas, estáveis: à medida que as exigências para cada língua mudam, a configuração do repertório do bilíngue também se modifica”. O desenvolvimento das competências do sujeito bilíngue está relacionado ao uso que faz das línguas.

O fazer uso de uma língua que não seja a oficial em sala de aula passa pela posição que o professor tem em relação à língua que seus alunos usam nesse espaço. A integração das crianças bilíngues à comunidade da sala de aula contribui para o acolhimento afetivo e com as experiências que cada uma traz na língua materna. Esse acolhimento contribuiria com a execução das propostas de inserção em práticas de letramento como uma forma de integração entre escola e comunidade de forma mais eficaz. A inserção nas práticas de letramento, passa pelo posicionamento do professor.

Com relação à posição que os professores têm junto a alunos bilíngues, vale trazer um excerto das anotações do diário de campo desta pesquisadora, quando participou do III Pomerbras (Encontro dos Pomeranos) em Pomerode, em 2013:

Um senhor da plateia pediu a palavra para identificar-se como pomerodense de nascimento e pomerano pela língua. Antes da participação dele no evento, ele se reconhecia como uma pessoa bilíngue, mas a partir da discussão ele compreendeu-se multilíngue, por falar Plattdeuscht (língua do grupo de imigrantes), alemão-padrão (língua do seu período escolar) e português (língua nacional). Ele depreendeu que o que ele falava/fala não era um “dialeto”, mas sim uma língua. Ao prosseguir sua fala, esse mesmo senhor traz para a discussão a quebra na transmissão da língua de herança do grupo de imigrantes, o Plattdeuscht, responsabilizando a escola, na pessoa do professor, quanto às suas dificuldades de falar a língua do grupo.

Diário de campo - 15 de agosto de 2013 - Encontro dos Pomeranos (Pomerbras).

As palavras enunciadas por este participante do Pomerbras indicam a seguinte compreensão: o sujeito é um senhor, com aparentemente mais de oitenta anos, de cujas palavras depreendem-se que viveu diretamente o tempo das campanhas de nacionalização do ensino e conviveu com seus efeitos. Luna (2000) discute o aspecto da dificuldade de encontrar professores falantes da língua alemã e da língua portuguesa, nas décadas de 20 e 30, durante as campanhas de nacionalização, e que a adaptação do professor a esta realidade linguística das zonas de imigração, fazia com que “o professor comumente desisti[sse] do trabalho por não conseguir se entender e conseqüentemente transmitir conteúdo aos seus alunos. Além disso, sentia-se segregado socialmente pela falta de contato com adultos de origem luso brasileira.” (LUNA, 2000, p. 64). Luna discute o olhar dos professores sobre o multilinguismo na escola e o sujeito participante do III Pomerbras em 2013, no papel de aluno, enuncia como consequência a perda linguística dele, porque teve que deixar de falar a língua do seu grupo para falar a língua da escola. Não só o aluno, mas também a família toda modificou seu modo de falar.

No caso específico de Pomerode, o sujeito relata que os professores falavam o Hochdeuscht, a língua da escola, e encontraram, no entanto, as crianças falando o Plattdeuscht, a língua da comunidade formada pelos imigrantes e seus descendentes, comprometendo a compreensão, por parte dos professores, do que os filhos dos imigrantes falavam. Diante disso, o sujeito percebeu que seus pais mudaram o jeito de falar com os filhos. Ele era o filho menor entre oito irmãos, afirmando que apenas os três irmãos mais velhos aprenderam o Plattdeuscht com os pais. As outras crianças da família aprenderam o alemão da escola. E ele percebeu que os pais se esforçaram para aprender a língua da escola, deixando lentamente de falar o Plattdeuscht. Essa perda linguística deixou esse senhor, por muitos anos, pensando que era bilíngue, por dominar o alemão padrão e o português, e não multilíngue, por não considerar o Plattdeuscht como língua, mas sim um dialeto, devido ao *status* que ele e o contexto atribuíam a essa língua. Os dizeres desse sujeito, registrados no diário de campo, são resultado de uma convivência multilíngue, na qual os envolvidos no processo de escolarização se esforçam para se entenderem. César e Cavalcanti (2007, p. 62) contribuem com a discussão sobre as línguas em sala de aula: o multilinguismo, quando discutem os

[...] diversos usos linguísticos numa sala considerada “monolíngue”, sem o perigo de sobreposição de um dialeto sobre outro, marcada pelo *status* da variedade prestigiada, como normalmente acontece. Ou seja, se esquecermos as dicotomias *língua e variedade, língua e norma, língua e dialeto*, e tratarmos a variação dialetal

como multilingüismo, aí a língua materna torna-se “nossa língua” e não uma variedade corrompida [...] (grifos da autora).

Para muitos falante e ouvintes ser bilíngue, não é opção, mas sim imposição, segundo Maher (2007, p. 68),

[...] enquanto que para a maioria dos alunos das escolas brasileiras o bilinguismo é facultativo, para os alunos indígenas, surdos e de comunidades de imigrantes, o bilinguismo é compulsório. A esse alunado não é dada opção: ele é obrigado a aprender a língua majoritária do país e a se tornar bilíngue.

É no contexto escolar que as várias culturas tendem a se encontrar e conflitar. Essa possibilidade de usar mais de uma língua na escola, especialmente as que se encontram em contexto de imigração, levou à formação de contextos bilíngues, sendo o bilinguismo um fenômeno social. Em tais contextos, geralmente circula o mito de que uma das línguas é considerada de baixo prestígio (comumente chamada de dialeto), enquanto a outra, que circula é considerada variedade padrão, a língua “certa”, a língua da escola, a que se encontra em materiais escritos (CAVALCANTI, 1999). Contudo nesta pesquisa será utilizado o termo “multilinguismo” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007), por compreender que toda forma de falar é uma língua, e não dialeto, ou variedade dialetal.

O nascedouro dos sistemas que formam as línguas pode ser comparado a uma “bola, [que] pula de geração em geração” (BAKHTIN, 2010, p.111). Esse jogo onde a língua é a bola que pula de geração em geração, é repassada conforme a posição que cada um ocupa. Colocando essa discussão no que se refere à língua em uso, pode-se afirmar que trata-se de uma língua considerada de prestígio (Hochdeutsch), muitos querem participar, mas quando a língua ocupa um lugar de menor prestígio, por conta do *status* que ocupa no contexto (Plattdeustch), o envolvimento é outro. “Em um caso, se valorizará sua prática linguística ou se tentará, ao invés, modificá-la para conformá-la a um modelo prestigioso; no outro, as pessoas serão julgadas segundo seu modo de falar” (CALVET, 2002, p. 69).

Nos cenários bilíngues, as políticas linguísticas, quando elaboradas, deveriam considerar as contribuições teóricas de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas (BORTONI-RICARDO, 2007; CAVALCANTI, 1999, 2007, 2011; FRITZEN, 2007, 2008; MAILER, 2003; MAAS, 2010) junto aos diferentes grupos culturais que constituem o Brasil. Isso porque, os registros, feitos na pesquisa de Fritzen (2008, p. 341) “sugerem que o bilinguismo da comunidade penetra na escola e que os conflitos linguísticos e identitários ganham ainda mais força nas interações sociais entre os sujeitos que ali vivem” (FRITZEN, 2008, p. 341). Os responsáveis pela elaboração das políticas linguísticas, ao considerarem o bilinguismo da

comunidade, estariam colaborando com a manutenção do direito linguístico e cultural do grupo que usa a língua minoritarizada. E em seus Discursos houvesse o respeito à diversidade se o discurso se materializasse na forma de uma política linguística, a educação bilíngue poderia ampliar o domínio da língua de prestígio, sem apagar, sem recalcar a riqueza que circula na oralidade, visto que essa língua (mantida na oralidade) contribui com “a riqueza da nossa pluralidade cultural e linguística” (CÉSAR, CAVALCANTI, 2007, p. 63).

A reflexão sobre bilinguismo social, que envolve o uso das línguas que se encontram presentes na comunidade, necessita incluir o espaço escolar porque um segmento que também contribui com/para a formação da sociedade. Nesse sentido, a discussão de Fritzen (2007, p. 30) pode ajudar a compreender a educação bilíngue, quando em sua tese traz os três modelos dessa educação apresentados por Hornberger (2001, apud FRITZEN, 2007) e sintetizados por Freeman (1998, apud FRITZEN, 2007): de transição, de manutenção e de enriquecimento. A língua minoritária no modelo de transição é vista, pela escola, como um problema a ser resolvido, quando busca, em suas práticas, aproximações com a língua majoritária que vai substituindo a língua minoritária. A escola desenvolve o bilinguismo de subtração quando adota políticas linguísticas de transição que resultam na subtração da língua de herança.

O modelo de manutenção do idioma acontece quando a língua é reconhecida como um direito, porém, ele não contribui para manter a identidade cultural de seus falantes. Nesse processo, a língua de herança é mantida, em geral, temporariamente. Essa língua herdada serve como uma ponte para a língua majoritária através de políticas de manutenção.

Dentro da esfera escolar, poder-se-ia adotar políticas linguísticas conforme o modelo de enriquecimento, no qual a língua é vista como um recurso. A partir desse recurso, a língua minoritária é incentivada e o pluriculturalismo atua como integrador de ambos os grupos que compõem a sociedade, o grupo minoritário e a sociedade dominante (FRITZEN, 2007). Nesse modelo de enriquecimento, a língua passa a ter status aditivo para os diferentes grupos culturais, as línguas cooperam entre si.

O Brasil vem adotando políticas linguísticas “mais implícitas do que explícitas [visto que] sempre cultuou sua condição de país monolíngue dentro de suas dimensões continentais” (CAVALCANTI, 2011, p. 177). Segundo a mesma autora “o país pode ter vários descritores, menos de monolíngue” (CAVALCANTI, 2011, p.177).

Cavalcanti (2011), dentro dessa discussão sobre o monolinguismo nacional, faz considerações sobre o *bullying* nas escolas passar pela linguagem. Nesse sentido, vale considerar que, em alguns momentos, nos contextos de imigração, o uso da língua alemã aprendida em casa pode vir a ser instrumento para essa prática (*bullying*), sinalizando a

necessidade da discussão do multi/plurilinguismo não ficar restrito aos professores que ministram aulas nas diversas línguas (português, inglês e alemão, no contexto da pesquisa), mas a todas as disciplinas. O multi/plurilinguismo, assim, deveria estar inserido no currículo de forma explícita, com o objetivo de efetivar o direito linguístico das minorias.

Para que discussões como a acima citada venham a fazer parte do cotidiano escolar, faz-se necessário implementar políticas linguísticas e realizar planejamentos linguísticos que, nas palavras de Maher (2013, p. 120) devem ser compreendidos como “processos inseparáveis, já que são processos “socioculturais mutuamente constitutivos, interdependentes e que co-ocorrem””.

As políticas linguísticas “muito raramente têm como objetivo principal a manipulação, pura e simples, de uma dada situação (sócio) linguística: o que se almeja, quase sempre, é a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltecê-las ou denegri-las”. (MAHER, 2013, p. 120). Com este olhar sobre políticas e planejamento linguístico, depreende-se uma estreita relação entre políticas linguísticas e questões relacionadas à identidade. Este olhar colabora com o presente estudo, visto que o sentido de pertencimento através da identidade com o grupo de prática da língua alemã será apresentado e discutido em capítulo próprio.

Dentro do contexto pesquisado, a língua alemã retorna ao contexto escolar através de políticas linguísticas, ou seja, através de resoluções e lei (Resolução nº 001/05, Resolução nº 002/08, Resolução nº 003/08, Resolução nº 002/2011, Lei nº 2251/2010 a co-oficialização da língua alemã no município de Pomerode). Essa legislação (em particular as resoluções 002/08, 003/08, e a 002/2011) referente à implementação do projeto bilíngue no contexto escolar vem com o objetivo de “Implantar uma sala de aula bilíngue *oferecendo* aos alunos da Rede Municipal a *possibilidade* de se alfabetizarem na Língua Portuguesa e na Língua Alemã, *tornando-se* proficientes das mesmas” (POMERODE, 2008, p.3, grifos nosso). Ao olhar para os verbos escolhidos pela equipe que implementou e planejou o projeto bilíngue, a escolha deles foi por verbos (oferecer, possibilitar, tornar) que não tem a perspectiva de imposição da língua alemã, mas sim de opção de ensino bilíngue. Esta opção é feita pelos pais no ato da matrícula, cujos sentidos para essa opção é o que esta pesquisa busca compreender. Pois uma política linguística no sentido de uma ação concreta “se sempre datada e contextualizada e relativa à sua data e seu contexto específico (portanto, situada), [...] pode ser caracterizada como bem acertada ou mal pensada, apropriada ou precipitada e assim por diante” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 29). E ao ser observado que após quatro anos de

implementação do projeto bilíngue os pais continuam optando por ele, depreende-se que neste momento esta política linguística “pode ser caracterizada como bem acertada”.

O processo histórico vem ensinando que “as línguas não podem ser decretadas, mas que são produtos da história e das práticas dos falantes, que elas evoluem sob a pressão de fatores históricos e sociais” (CALVET, 2007, p. 25). Aos legisladores fica a “arte do possível” (CALVET, 2007, p. 25), ou seja, planejar as políticas linguísticas e implementá-las de forma que o contexto venha a acolher esse planejamento e a implementação. O processo de planejar e implementar não está livre de tensões ou conflitos. Pois, segundo Maher (2013)

[...] o estabelecimento de políticas linguísticas não são nunca processos neutros, apolíticos ou isentos de conflito: há que se considerar sempre as relações de tensão que se traduzem no dilema entre, por um lado, a necessidade de promover a língua de falantes de maior prestígio, de forma a assegurar o direito às vantagens sociais e econômicas que isso pode acarretar e, por outro, assegurar a alteridade dos falantes de línguas desprestigiadas. (MAHER, 2013, p. 121).

A idealização do projeto bilíngue implementado em Pomerode teve seu nascedouro durante o encontro de natureza econômica, com a participação de representação política, entre o Brasil e a Alemanha, no ano de 2007, em Blumenau – SC, ficando para a secretaria de educação “a arte do possível”, ou seja, fazer as escolhas para que a política linguística planejada se efetivasse. Várias foram as escolhas feitas, e estas não estavam livres de tensões e conflitos. As escolhas que resultaram na implementação do projeto bilíngue serão apresentadas na seção que descreve o campo da pesquisa.

2.4.3 Identidade cultural

Encontra-se como objetivo para a implantação do projeto bilíngue, tornar os alunos da rede de ensino municipal “usuários proficientes” tanto da língua portuguesa como da língua alemã. Assim sendo, as línguas estão em movimento e a língua[gem] faz parte da situação concreta de enunciação, sendo observadas as condições de produção (o tempo, o lugar, os papéis representados, etc). A enunciação pede que sejam considerados o contexto sócio-histórico e ideológico no qual o sujeito que faz uso da língua esteja inserido e o enunciado é resultado do ato de fala, da interação entre sujeitos. No entanto, “Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais.” (HALL, 2011, p. 40). A língua que se fala, com quem se interage, porque falar esta língua vai ativando os significados que cada língua tem dentro do contexto no qual

se faz uso dela. Contribuindo para a formação da cultura local que se insere na cultura nacional.

Para Berenblum (2003, p. 20), a língua tem um papel determinante na formação da cultura nacional. “A língua é um símbolo de identidade (talvez o mais poderoso) que permite reconhecer como naturais de uma cidade, de um país e, ao mesmo tempo, identificar quem não é”. A autora levanta a questão de que é pela língua, que é resultado de uma construção coletiva e histórica, que ocorre a construção da identidade de uma comunidade, de um indivíduo. Não é necessário nascer no contexto para ter a identidade deste local, o sujeito pode optar por identificar-se com ele, através da opção pelos símbolos que constituem a representação do grupo, do contexto. Para Hall (2011) nascer em um contexto, onde a compreensão da identidade nacional passa pela representação atribuída e construída na coletividade, também é um preenchimento. “A identidade surge não tanto pela plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir do nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (HALL, 2011, p. 39, grifos do autor).

A identidade nacional, por sua vez, é representada por um conjunto de símbolos, de significados construídos pelo grupo e pela cultura, onde o discurso gera a ideia de cultura nacional, visto que os sentidos construídos acerca de nação influenciam as ações e as concepções que cada um cria para si, a partir do outro (HALL, 2011). A identidade nacional, assim como a identidade cultural e social, também não é natural, mas sim construída nos Discursos.

Conforme Silva (2000), a construção da identidade e a produção da diferença estão estreitamente relacionadas a “vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2000, p. 81). Esses aspectos não se definem por acaso, sempre há intencionalidade e manifestação de poder. “O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são nunca inocentes” (SILVA, 2000, p. 81). A identidade e a diferença não são expressões inocentes, faz-se necessário compreender o que identifica uma comunidade e o que a diferencia, visto que sempre há projeções de identidade diferentes, dependendo das interações e das relações de poder.

Compreende-se a identidade e a diferença como mutuamente determinadas. “Identidade é simplesmente aquilo que se é.” (SILVA, 2000, p. 74). Ser pomerodense identifica aquele que mora no contexto pesquisado, porque neste contexto se encontram

também outros, diferentes, que aparecem como um contraponto, porque “diferença é aquilo que o outro é.” (SILVA, 2000, p. 74). Assim, nessa abordagem, “identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p.75). A identidade existe a partir da diferença com relação ao outro. “Na origem estaria a diferença compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação. É precisamente essa noção que está no centro da conceituação linguística de diferença [...]” (SILVA, 2000, p.76). Tanto a identidade como a diferença são “atos de criação linguística” (SILVA, 2000, p. 76) que resultam de fabricação cultural e social.

Segundo Hall (2011) a identidade na pós-modernidade é

definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções. (HALL, 2011, p. 13).

Identificar, diferenciar e nacionalizar conduz à reflexão sobre “as identidades nacionais [que] não são coisas com as quais nós nascemos, mas são transformadas no interior da representação” (HALL, 2011, p. 49). Essa concepção de identidade nacional se relaciona às palavras de Berenblum (2003, p. 20) quando afirma que a “identidade nacional não se constrói no vazio; ela faz parte de uma combinação de diversas identidades”. As identidades são construídas, uma vez que cada nação desenvolve uma forma particular de “contar sua história” (BERENBLUM, 2003, p.32), de deixar suas marcas, construir seus significados, e é nesse processo de criação que são construídas as “culturas nacionais” (BERENBLUM, 2003).

As culturas nacionais, na era “pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais” (HALL, 2011), são relacionadas às questões da religião, à formação do povo, à região de ocupação, ao considerar os aspectos de lealdade e identificação. Uma vez 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\ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. (HALL, 2011, p.49).

Nas culturas modernas, as diferenças étnicas e regionais, foram sendo “subordinadas” contribuindo assim com a formação da cultura nacional, que busca tornar a nação homogênea, generalizando o uso da língua, possibilitou-se a formação de “padrões de alfabetização universais” (HALL, 2011, p. 50), criando-se, dessa forma, a possibilidade de um sistema educacional nacional.

Hall (2011, p. 58) são três os conceitos que constituem uma cultura nacional como uma “comunidade imaginada”: memórias do passado, desejo de viver em conjunto, perpetuação da herança”. Os aspectos atribuídos por Hall para a comunidade imaginada

contribuem para retomar-se o diálogo com o conceito de bilinguismo social, pois o uso e o desejo de manter uma ou mais línguas não é decisão de uma pessoa, mas de um grupo de pessoas que, no contexto da pesquisa, são herdeiros da língua alemã, seja pelo uso da língua nas diversas interações no convívio social (ver tabela 4 – usos da língua alemã), seja pelos eventos que fazem o resgate de alguns hábitos da cultura alemã (ver tabela 6 – costumes na família) e das memórias do passado¹⁴ que contribuem com a manutenção e enriquecimento da língua de herança (a língua alemã) que, por sua vez, constituem o contexto bilíngue.

No contexto da pesquisa, a manutenção da língua alemã se dá pelos grupos que praticam as línguas que existem em Pomerode, visto que estão em uso o Hochdeustch (alemão padrão, língua da escola), Hochdeustch-pomerodense (EMMEL, 2005), língua da localidade, o Plattdeustch (ZIMMER, 2007), língua de herança, e o português (língua oficial).

Na formação da identidade, observando as línguas em uso, há que considerar o fato de “o multilinguismo está(r) se tornando cada vez mais a norma e não a exceção em nosso mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p.27). A língua nacional pode ter um caráter de imposição, ser imaginada como única e comum a uma nação, mas não existe “comunidade natural” (SILVA, 2000, p. 85), criam-se laços, mesmo que imaginários eles são construídos ao longo da história e ligam os indivíduos.

Dentro da abordagem sócio-histórica, os sujeitos são percebidos “como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (FREITAS, 2002, p. 22). Dessa forma, as marcas de uma cultura encontram-se nos mais diversos artefatos culturais, físicos, como no contexto da pesquisa, as casas em estilo enxaimel, o uso dos trajes típicos, ou simbólicos, como o uso da língua alemã, o hasteamento das bandeiras do Brasil e da Alemanha, na entrada da cidade, os grupos de danças folclóricas (BARTLETT, 2007). Entre os artefatos culturais não materiais encontram-se os atos de fala, que são inseridos ao conceito

de comunidade de prática [que] permite abarcar a dinamicidade das relações sociais, atentando para o fato de que uma pessoa tanto pode adotar traços de um grupo, identificando-se com determinada identidade social, como pode resistir, para manter outra identidade social à qual também deseja filiar-se ou rejeitar. (JUNG, GARCEZ, 2007, p. 99).

¹⁴ A primeira questão do roteiro da entrevista coletiva era sobre as memórias do passado do sujeito entrevistado (Alguém que falar do uso do alemão \ Com quem aprendeu \ Foi a primeira língua \ Quando aprendeu alemão e quando aprendeu português).

No contexto da pesquisa dentro de um mesmo núcleo familiar que tem a língua alemã em seu relacionamento cotidiano, alguns sujeitos se identificam como pertencentes à comunidade de prática e outros não. “Cada integrante participa de mais de uma comunidade de prática e em cada qual constitui identidades sociais, as quais também estruturam socialmente a comunidade” (JUNG; GARCEZ, 2007, p. 100). Acontece também o inverso, não falam e desejam falar. Buscam a escola motivados por estes sentidos (identidade/pertencimento), o que será discutido no quinto capítulo.

2.4.4 Letramentos

A presente pesquisa busca contribuir na área educacional ao refletir sobre práticas que envolvam letramentos familiares e os letramentos dominantes que circulam na escola. A partir do olhar sobre letramentos, em que a leitura e a escrita, a cultura de cada sujeito, o meio onde vive e as práticas que circulam nesse meio, sejam considerados um meio para que aprendizagens aconteçam.

O termo, Estudos dos Letramentos (KLEIMAN, 2008) surge no Brasil, da necessidade de compreender teoricamente aspectos relacionados à alfabetização para além do domínio da escrita, daquela que se encontra em todos os lugares e não somente na escola, na igreja, no trabalho. Ela acontece tanto na forma escrita como na oralidade. Pesquisadores (KLEIMAN, 2002, 2008; FRITZEN, 2007; ROJO, 2008; BUNZEN, 2010; FISCHER, 2011) passaram a estudar com profundidade as práticas de leitura e escrita inseridas em comunidades e a compreender a função que a escrita e a leitura tinham/têm nesses espaços. Nesta discussão sobre letramentos Street (2003, p. 77) apresenta dois modelos de letramentos:

A abordagem autônoma é simplesmente impor concepções ocidentais de letramento para outras culturas, ou dentro de um país aqueles de uma classe ou grupo cultural para outros.

O modelo alternativo, ideológico do letramento, oferece uma visão mais culturalmente sensível de práticas de letramento como eles variam de um contexto para outro¹⁵.

Os letramentos associados às práticas da escola, vem mostrando que o cotidiano está constituído de práticas artificiais, elaboradas para explicar determinado conceito ou conteúdo, desconsiderando seu uso no cotidiano, teriam como base o modelo autônomo de letramento. Já para o modelo ideológico, os letramentos são aqueles não escolarizados, são aqueles que

¹⁵ “The autonomous approach is simply imposing western conceptions of literacy on to other cultures or within a country those of one class or cultural group on to others.

The alternative, ideological model of literacy, offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another” (STREET, 2003, p.77).

normalmente surgem do uso prático-diário-real da leitura e da escrita (BUNZEN, 2010). Letramentos e poder caminham lado a lado e é a relação de poder que determinará como os letramentos irão variar de acordo com cada grupo ou comunidade.

Como se busca nesta investigação compreender sentidos construídos pelas famílias sobre o ensino bilíngue que inicia oficial e sistemicamente na educação infantil (turma de 5 anos) e continua no primeiro ano (6 anos), faz-se necessário um olhar sensível para a cultura local, onde se efetivam as práticas de letramento intercultural da escola e da comunidade em Pomerode. No período do Ensino Fundamental, todas as crianças têm contato com a língua alemã na escola, na forma escrita e falada, o que pode contribuir com a ampliação dos letramentos iniciados na família, especialmente no acesso à língua escrita.

No perfil sociolinguístico das famílias, a ser descrito no quarto capítulo, é possível observar que práticas que envolvem a leitura e a escrita são bilíngues, acontecem tanto em português como em alemão. No contexto familiar circulam vários letramentos dominantes (ROJO, 2008, p. 582), em que os familiares participam de práticas de leitura e de escrita, de práticas de letramento em diferentes esferas, como do trabalho, da igreja, do clube de caça e tiro, entre outros.

A inclusão das crianças em práticas de letramento na língua alemã nas mais diversas esferas vem sendo aquelas onde o uso mais frequente da língua é na oralidade, sendo atribuída à escola a introdução da criança ao mundo da escrita de forma sistematizada, contribuindo assim com suas experiências sociais, o que faria das práticas escolares uma esfera culturalmente sensível. “Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2008, p. 585).

Nesse sentido, o plurilinguismo, presente nas práticas sociais vivenciadas pelas crianças de Pomerode é visibilizado na alfabetização. “O letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados.” (KLEIMAN, 2005, p. 11). O letramento

tem um papel; portanto, a unidade básica de uma teoria social do letramento é o de práticas de letramento. Práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilizar a linguagem escrita que as pessoas se utilizam em suas vidas¹⁶. (BARTON, HAMILTON, 2000, p. 7, tradução nossa).

¹⁶ [...] has a role; hence the basic unit of a social theory of literacy is that of *literacy practices*. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing written language which people draw upon in their lives. (BARTON, HAMILTON, 2000, p. 7, grifos dos autores).

O projeto bilíngue, tem em seu objetivo geral, tornar os alunos da rede de ensino “usuários proficientes” (POMERODE, 2008, p. 3), tanto da língua portuguesa como da língua alemã. Assim a oferta da alfabetização bilíngue, ampliou o acesso dos alunos aos letramentos que se encontram nas práticas escolares, e gerou a possibilidade de trazer para dentro da escola os “letramentos locais ou vernaculares” (ROJO, 2008, p. 584), que circulam na língua alemã e que fazem parte dos eventos de letramentos promovidos na família.

O conceito letramento é mais bem compreendido, se for considerado como:

- um conjunto de práticas sociais, as quais podem ser inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos;
- existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;¹⁷ (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8, tradução nossa)

Quando se reflete sobre práticas sociais, que são observáveis por meio dos eventos de letramento e geralmente mediadas por textos escritos, elas constituem um evento de letramento observável. Faz-se necessário compreender que estes textos se apresentam na forma de gêneros específicos conforme as esferas nas quais circulam, eles (os textos) já não são mais códigos, passam a ter sentidos. Nas diferentes esferas existem gêneros variados com os quais convivemos cotidianamente. Nas diversas atividades desenvolvidas que envolvem a ação humana há gêneros específicos que são aprendidos e compreendidos, e na escola não é diferente. Na escola do contexto pesquisado, os alunos contam com o apoio de textos bilíngues: nas paredes do refeitório encontram-se fixadas orações escritas nas duas línguas; durante as homenagens cívicas, os alunos procuram apresentar poemas, ler textos em alemão e em português. Os alunos participam destes eventos, aprendendo os textos apresentados pelos professores em alemão, e ao mesmo tempo compartilham suas experiências com esses gêneros (orações, cantigas, poemas). O texto passa a ter função social e não apenas de ensino. Para compreender os letramentos que circulam ou fazem parte de uma comunidade, é necessário conhecer a cultura local, dentro do possível os gêneros que circulam neste meio e a vivência que as pessoas possuem.

O primeiro contato social com o letramento é na família, o Discurso adquirido com a família é denominado como Discurso primário por Gee (2005) como sendo aquele que

[...] serve de ‘marco de referência’ ou ‘base’ para sua aquisição e aprendizagem posteriores de outros discursos. Também configura, em parte, a forma que adotem essa aquisição e aprendizagem e o resultado final. Mas, os discursos adquiridos em épocas posteriores da vida podem influenciar no Discurso Primário de uma pessoa, produzindo diversos efeitos nele, (re)configurando-o em diferentes sentidos. Assim, os adultos podem transmitir a seus filhos estes Discursos Primários reconfigurados.

¹⁷ - Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.

- There are different literacies associated with different domains of life. (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8).

Estas influências mútuas entre Discursos subjazem aos processos históricos de troca dos Discursos¹⁸. (GEE, 2005, p.154, tradução nossa).

Ele constitui a primeira identidade social de um sujeito e seu primeiro contato com práticas de letramento. E esse Discurso primário ao longo da vida das pessoas pode ir mudando e também a forma de ensiná-lo a seus herdeiros, já pode ser de forma modificada. Essa discussão contribui com a pesquisa desenvolvida porque no contexto em muitos momentos se ouve a expressão “falamos alemão, do nosso jeito, errado”, só que o errado é o Discurso primário deste grupo de falantes da língua alemã, que através da escola vem sendo transformado quando ensinado para as novas gerações de falantes.

¹⁸ [...] sirve de “marco de referència” o “base” para su adquisición y aprendizaje posteriores de otros Discursos. También configura, em parte, la forma que adopten esa adquisición y aprendizaje y el resultado final. Es más, los Discursos adquiridos en épocas posteriores de la vida pueden influir em el, Discurso primário de una persona, produciendo diversos efectos em él (re) configurándolo em distintos sentidos. Así, los adultos pueden transmitir a sus hijos estos Discursos primários reconfigurados. Estas influencias mutuas entre Discursos subyacen a los procesos de cambio histórico de los Discursos. (GEE, 2005, p. 154).

3 CONTORNOS METODOLÓGICOS

Para a construção e desenvolvimento desta pesquisa qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994; BOGDAN; BIKLEN, 1994), foram necessárias algumas decisões metodológicas que são apresentadas neste capítulo, sobre os procedimentos utilizados para a geração de dados e os procedimentos de análise dos dados, para formar o *corpus* da investigação. Utiliza-se, neste trabalho, o termo “geração de dados” a partir de Mason (1996, p.36 – grifos da autora), por considerar-se:

[...] que é mais correto falar de *geração* de dados ao invés de *coleta de dados*, justamente porque a maioria das perspectivas de pesquisas qualitativas rejeitam a idéia de que um pesquisador pode ser um coletor completamente neutro de informações sobre o mundo social¹⁹. (tradução nossa).

Com essa perspectiva, busca-se a compreensão de sentidos construídos pelas famílias acerca do ensino bilíngue oferecido aos filhos através da escola. Trata-se de alunos que estudam no quarto ano do Ensino Fundamental, da escola situada na região norte do município, no ano de 2012-2013.

Na visão interpretativista, segundo Moitas Lopes (1994, p. 332),

[...] o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem, e reconstroem. É justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais, ao contrapormos os significados construídos pelos participantes do mundo social. O foco é então colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado.

Quanto ao cunho qualitativo de uma pesquisa em Educação, Bogdan e Biklen (1994, p.47-51) apresentam cinco características de um estudo qualitativo, resumidas a seguir: (1) o ambiente é natural e o pesquisador é participante; (2) os dados recolhidos são descritos; (3) na pesquisa qualitativa o processo é relevante e não simplesmente o resultado enunciado; (4) os dados vão sendo agrupados por indução; (5) o significado que os sujeitos vão enunciando na abordagem qualitativa é de fundamental importância para alcançarmos os objetivos da pesquisa. Ao longo desta seção, justifica-se a abordagem qualitativa da presente investigação por meio dessas cinco características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994).

¹⁹ I think it is more accurate to speak of *generating* data than *collecting* data, precisely because most qualitative perspectives would reject the idea that a researcher can be a completely neutral collector of information about the social world. (MAISON, 1996, p. 36, grifo do autor).

Desse modo, a presente investigação, com este enfoque, está ligada à primeira característica de uma pesquisa qualitativa em educação quanto ao ambiente, considerado essencial para a relação entre pesquisador e sujeitos. O pesquisador é participante do processo de geração dos dados, esta relação contribui para a realização da análise dos dados. É preciso destacar, ainda, que esse ambiente vai para além dos muros da escola, embora a influencie e por ela seja influenciado (o contexto multicultural).

A pesquisa assume a perspectiva sócio-histórica (FREITAS, 2002) com o enfoque enunciativo ancorado na perspectiva metodológica de análise da teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, ao considerarem-se os aspectos voltados à linguagem e aos sujeitos que estão inseridos e interagindo no contexto.

Considera-se, neste estudo, que “o sujeito possui sua singularidade, mas está situado em sua relação com o contexto histórico-social” (FREITAS, 2002, p.28-29). Ele é singular porque traz consigo sua própria história de vida e sua língua, e é social por estar situado em relação a um contexto, por estar inserido em um grupo, que possui uma história em comum, uma caminhada que interliga decisões em conjunto, como a opção de famílias em matricular suas crianças no projeto bilíngue oferecido pelo sistema de ensino de Pomerode. Assim sendo, existem motivações comuns a todos e individuais, as quais, por meio desta pesquisa, busca-se compreender.

Compreende-se que as condições sócio-históricas (FREITAS, 2002) nas quais os sujeitos e a pesquisadora estão inseridos são parte integrante desse ambiente pesquisado. O processo de análise busca “refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p. 22).

A motivação para acolher os membros das famílias como sujeitos nesta pesquisa é o fato de elas terem que optar por matricular seus filhos no projeto bilíngue, a partir do segundo ano, quando algumas famílias, por diversas razões optam por não dar continuidade ao ensino bilíngue para seus filhos. Contudo, as famílias acolhidas nesta pesquisa são aquelas que permaneceram optando pelo projeto, do momento da sua implementação(2009) até o momento da geração de dados(2012/2013), adaptando suas rotinas, mudando seus horários de trabalho, sempre que necessário, para manterem seus filhos no projeto. Está no empenho, no esforço destas famílias, que ao longo de quatro anos ainda mantêm a criança no ensino bilíngue, a razão de acolhê-los como sujeitos na pesquisa. E também pelo fato de querer ouvir essas famílias, saber que razões as levam a fazer essa opção e a manter seus filhos na educação bilíngue. Contribuiu também na escolha dos sujeitos, o olhar lançado a outras

pesquisas que tratassem da Alfabetização, Leitura e Escrita dentro ou fora de contextos onde se falam línguas de imigração, conforme mencionado na Introdução desta dissertação. A partir desse olhar, verificou-se que o índice de pesquisas envolvendo as famílias é reduzido. Esse resultado também contribuiu na escolha dos sujeitos desta investigação, familiares responsáveis pela matrícula de alunos no projeto bilíngue implementado na escola situada na região norte em Pomerode, SC.

A segunda característica apresentada por Bogdan e Biklen (1994) é a descrição dos dados. Para a geração destes dados, neste contexto, foram utilizados dois instrumentos: o questionário sociolinguístico e a entrevista coletiva (vide seção 3.2), sobre os quais se lançou um olhar etnográfico. Esta pesquisa não é etnográfica, apenas os instrumentos para a geração de dados têm base etnográfica. Mesmo que esta pesquisa não se caracterize como um estudo etnográfico, buscou-se compreender o contexto em estudo com o olhar sensível do pesquisador a fim de levar em consideração a perspectiva dos sujeitos participantes. Para compreender sentidos atribuídos pelas famílias ao ensino bilíngue, faz-se necessário “dar ouvidos” e “garantir a voz” (ALTENHOFEN, 2013, p 96) destes sujeitos que optam pelo ensino bilíngue.

No caso específico de pesquisas em educação, dentre elas, as que elegem uma escola, com sua cultura própria, como um microcosmo a ser analisado, a opção pela pesquisa de base etnográfica, em termos metodológicos, permite uma observação ampla e cuidadosa das ações e interações dos sujeitos envolvidos nesse contexto social, além da transposição dos muros da escola, em busca da compreensão do contexto mais amplo onde ela se insere e das relações com esse contexto. (FRITZEN, 2012, p.57).

Para a geração dos dados, através dos quais busca-se a compreensão de sentidos acerca do ensino bilíngue, faz-se necessária a observação ampla e cuidadosa do contexto, que contribui para as ações da escola e para a opção pelo ensino bilíngue contemplando, assim, a terceira característica da pesquisa qualitativa em educação, que atribui relevância ao processo e não somente aos resultados. Os resultados são influenciados pelo processo de geração dos dados.

O cunho interpretativista, nesta investigação, se apresenta quando se desenvolve a quinta característica²⁰ da pesquisa qualitativa em educação. Foram os significados, interpretados pelos gestos do pesquisador, que organizaram o agrupamento dos dados pelas regularidades dos sentidos enunciados pelo grupo pesquisado.

²⁰ A quinta característica para uma pesquisa qualitativa, conforme Bogdan, Biklen (1994), está relacionada ao significado que os sujeitos vão enunciando e é de fundamental importância para alcançarmos os objetivos da pesquisa.

A análise dos dados, nesta pesquisa, considera o viés enunciativo a partir do Círculo do Bakhtin, uma vez que são os enunciados que permitem a compreensão de sentidos acerca do ensino bilíngue, na voz das famílias. Essas vozes sociais (BAKHTIN, 2010), analisadas a partir das entrevistas coletivas, se encontram fora do espaço físico da escola, mas estão presentes no cotidiano escolar, visto que a escola influencia o aspecto de formação social e é influenciada por ele (pela formação da sociedade em seu entorno). Nesse sentido, por meio da perspectiva enunciativa, são analisados enunciados constituídos em entrevistas coletivas, como atos dialógicos. É pela entrevista coletiva, pois, que se observa “aspectos obscuros colocando-os em discussão” (KRAMMER, 2007, p. 66), que se observam trocas mais intensas e algumas vezes divergentes de ideias.

Por meio das entrevistas, observa-se a possibilidade de expor o enunciado de um e o ouvir o outro. E, assim, cada família constrói diferentes sentidos acerca da educação bilíngue e diante da diversidade que faz do uso da língua alemã, atribui novos sentidos ao seu discurso na interação, tornando plural o sentido dentro do contexto que é construído socialmente.

Os objetivos da entrevista coletiva, como estratégia metodológica são:

[...] identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); promover o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas. (KRAMMER, 2007, p. 66).

Esta pesquisa analisa os discursos acerca do ensino bilíngue, por meio da linguagem como um processo dialógico. “Seu foco efetivo de atenção são as relações dialógicas, entendidas como relações de sentido que decorrem da responsividade (da tomada de posição axiológica) inerente a todo e qualquer enunciado” (FARACO, 2003, p 106). Com o objetivo de compreender de onde vem o que foi enunciado, passamos a detalhar o campo de pesquisa, os sujeitos e o processo de geração de dados.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como já sinalizado, na seção sobre as vozes que constituem a pesquisa, no capítulo anterior, o acolhimento dos sujeitos se deu inicialmente porque essa opção pelo ensino bilíngue é uma decisão da família e não uma imposição do sistema de ensino, então quais sentidos são construídos pelas famílias acerca do ensino bilíngue para que voluntariamente optem por ele?

Nesse sentido, entende-se o sujeito como sócio-histórico constituído a partir da interação verbal com o outro (BAKHTIN, 2010). Esta pesquisa busca ouvir a voz dos atores

que estão no espaço escolar, assim como os que servem de apoio, a família. Sobral (2012), ao discutir ato/atividade e evento, segundo o Círculo de Bakhtin, define sujeito como sendo um indivíduo, mas não individualizado, visto que “Só me torno eu entre outros *eus*.” (SOBRAL, 2012, p. 22). O sujeito existe na interação, quando um locutor passa a palavra a outro; quando um locutor abre espaço para compreensão responsiva ativa do outro (do interlocutor); réplicas que se alternam num diálogo.

Buscou-se também considerar o enfoque qualitativo, que é “garantir a voz” e “dar ouvido” (ALTENHOFEN, 2013, p. 96) às famílias que fizeram a opção pelo ensino bilíngue, expondo sentidos acerca dele para fazerem essa opção e, desta forma, contribuíram para a reflexão sobre a política linguística local.

Para “dar ouvido” se faz necessário que se esteja disposto a ouvir e a pesquisadora, neste contexto, pode ser vista a partir de alguns papéis que ela representa no espaço escolar. Primeiro como professora do Ensino Fundamental, atuando sempre nas turmas de alfabetização, efetiva na escola situada na região norte do município, desde 2009, mas com várias passagens anteriores por esta escola no período em que atuou como contratada temporária. Segundo, como coordenadora do projeto bilíngue (2012), e em 2013 retorna para a escola como professora nas turmas de alfabetização em português. Assim, a interação dos sujeitos ocorreu com a professora pesquisadora e talvez para as famílias, o papel de professora estivesse mais presente. Ao considerar que na perspectiva sócio-histórica “a pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo” (FREITAS, 2007, p. 21), as escolhas para o processo de geração de dados desvelam os gestos do pesquisador e assim contribuem para a elaboração das categorias de análise, apresentadas em seção própria.

Foram selecionadas as 25 famílias que optaram por matricular seus filhos no ensino bilíngue na escola situada na região norte do município, no quarto ano do Ensino Fundamental, no ano letivo em que se geraram os dados desta investigação (2012 - 2013). A partir desse critério, a escolha dos sujeitos, no caso das famílias, deu-se pelo seguinte critério: as famílias deveriam ser daqueles alunos com os quais o projeto teve início em 2009 e que, no ano da geração de dados do presente estudo, estivessem cursando o quarto ano. Nesta turma encontrou-se uma família que segundo consta na ficha de matrícula das crianças, entraram no ensino bilíngue em 2010, por transferência, ou seja, estudavam em outra escola da rede de ensino, que oferecia uma aula de alemão semanalmente, fato que contribuiu para que as crianças ingressassem no ensino bilíngue. No formulário desta família eles marcaram que optaram pelo ensino bilíngue em 2011 quando houve mudanças na organização da educação

bilíngue na rede de ensino, conforme será descrito no quarto capítulo deste estudo. Esta família foi acolhida como sujeito nesta pesquisa, porque responderam ao questionário sociolinguístico e sinalizaram interesse em participar da etapa das entrevistas coletivas.

3.2 PROCESSO DE GERAÇÃO DOS DADOS

Após quatro anos de execução do projeto bilíngue, 25 alunos estavam frequentando o projeto bilíngue no quarto ano em 2012. No perfil sociolinguístico das famílias, verifica-se que os pais de catorze alunos, responderam como sendo da primeira turma e seis responderam que iniciaram em 2011. Neste ano (2011), houve uma mudança na organização e na divisão dos tempos do projeto bilíngue. Os alunos a partir do segundo ano do Ensino Fundamental, que durante os anos anteriores tinham aula dentro do turno normal (4 horas diárias), passaram a ter as aulas de alemão no contra turno. Essa mudança será retomada na descrição do projeto no capítulo 4. Por esse motivo, depreende-se que algumas famílias concluíram que o projeto bilíngue estava iniciando apenas no segundo ano, quando ele já acontecia desde a Educação Infantil, só que dentro do horário escolar. Esse fato contribuiu para que algumas desistências ocorressem. Estes 25 alunos e suas famílias foram os que permaneceram e assim acolhidos nesta pesquisa como sujeitos.

Foi encaminhado a estas 25 famílias o questionário sociolinguístico, visto que havia 25 alunos matriculados no projeto bilíngue no quarto ano do Ensino Fundamental. No dia 17 de outubro de 2012, ele foi entregue aos alunos e a devolução foi prevista para o dia 22 de outubro de 2012. A pesquisadora compareceu à escola e explicou aos alunos a função do instrumento, a razão da escolha da turma para serem os sujeitos da pesquisa e entregou a cada aluno o questionário para ser respondido pela família.

Como foi concedido um tempo para que a família respondesse ao instrumento, a professora de alemão da turma recolheu os questionários na medida em que eram devolvidos e os entregou à secretaria da escola. Por meio da colaboração da diretora da escola, no ano de 2012, a pesquisadora recebeu 21 questionários respondidos totalmente e parcialmente, com indicação de número de telefone e/ou e-mail das famílias para contato futuro para participar da segunda etapa da geração de dados, a entrevista coletiva. Estes questionários contribuíram para a elaboração do perfil sociolinguístico das famílias, que estão inseridas nesta pesquisa como sujeitos. Esse perfil será apresentado e discutido no capítulo 4.

A forma como o questionário sociolinguístico (Apêndice 4) está elaborado mescla dados quantitativos e qualitativos. Ele se encontra dividido da seguinte forma: (i) dados gerais

da família, (ii) relação/uso da língua alemã pela/na família, tanto no aspecto oral como sua relação com o material escrito neste idioma, e (iii) o registro de suas motivações para optarem por essa modalidade de ensino.

O Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (apêndice 1) foi lido e assinado pela secretária de educação do município no ano de 2011 e também pela diretora da escola neste mesmo ano. Antes de cada entrevista, este termo foi lido e cada participante assinou a Declaração de Livre Concordância do Participante.

Com o objetivo de manter no anonimato as famílias que aceitaram participar desta pesquisa, procuramos nomes de autores literários teuto-brasileiros²¹ do estado de Santa Catarina (SEYFERTH, 2004, p. 149-197) como pseudônimos. Ao analisar o papel da literatura, em especial da poesia produzida por teuto-brasileiros, Seyferth (2004) pesquisou à construção da identidade cultural dos imigrantes e seus descendentes e à realidade do período de colonização, com o foco em Blumenau, no século XIX. Pela cultura do contexto em estudo, considerou-se pertinente atribuir pseudônimos aos sujeitos entrevistados com nomes que constituem a literatura local.

Das famílias que responderam ao questionário sociolinguístico, doze disponibilizaram seus contatos para assim participarem das entrevistas coletivas, as outras nove responderam o instrumento, questionário, encerrando ali a sua participação.

A forma de escolha das famílias para a segunda etapa da pesquisa, a entrevista coletiva, buscou garantir a participação de todos os pais que devolveram o questionário, pois, “[...] o objetivo (da escolha/seleção/amostragem), é maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social”. (MOITA LOPES, 1994, p. 68-69). Sendo assim, inicialmente marcou-se uma entrevista coletiva com os familiares cujos filhos frequentavam no turno matutino (4º ano A). Optou-se pelo dia 28 de novembro de 2012 (quarta-feira), às 18h30min, nas dependências da escola. A razão dessa data e horário veio em função de constar no calendário da escola uma reunião com a Associação de Pais e Professores (APP) e, assim, a Escola já estaria aberta e com movimento da comunidade para discutir aspectos relacionados à organização das atividades de final de

²¹ Teuto-brasileiro é a designação genérica que se atribui aos grupos de descendentes dos imigrantes alemães que colonizaram, a partir do século XIX, os espaços destinados pelo Governo brasileiro ou por empresários particulares para sua ocupação sistemática, sobretudo nos Estados do Sul. Atribuição que ressignificada após as políticas de nacionalização de Getúlio Vargas, como sendo a designação de um grupo social com características populacionais, culturais e socioeconômicas próprias em território nacional, tornando-se uma categoria sociológica, usada para definir um grupo perfeitamente integrado ao ‘mosaico cultural’ brasileiro, destacado como grande contribuição à formação nacional. (VOIGT, 2008, p. 75-76).

ano e aspectos gerais relacionados à educação. O convite (Apêndice 5) contendo as informações seguiu no dia 26 de novembro de 2012 (segunda-feira).

Receberam o convite para participar as famílias dos 14 alunos que formavam a turma do 4º ano A (matutino). Dessas 14 famílias convidadas, três famílias compareceram, representadas por: três pais, uma mãe e um aluno. Usando o tópico guia, com o objetivo de “orientar o diálogo” (VÓVIO, SOUZA, 2005, p.57), a entrevista (Apêndice 6) foi registrada através de filmagem e áudio, e teve a duração de aproximadamente 30 minutos.

Na realização da transcrição dos dados, percebeu-se que a câmera filmadora, instrumento de gravação utilizado na primeira parte da entrevista coletiva, após 16 minutos de gravação, havia desligado automaticamente. Embora também tenha sido utilizado um gravador de áudio, seu conteúdo ficou prejudicado pelo som do ar condicionado e ruído do ventilador, acionados devido ao intenso calor no dia. Unindo o material contido na filmadora com o contido no gravador, foi possível transcrever essa entrevista coletiva, apesar de alguns momentos estarem incompreensíveis.

O segundo momento com as famílias, cujos filhos frequentavam na turma do turno vespertino (4ºano B), ficou agendado para o dia 04 de dezembro de 2012 (terça-feira). O convite, contendo a data para a entrevista coletiva para esse grupo foi enviado para as famílias através da agenda dos alunos, no dia 30 de novembro de 2012 (sexta-feira). Nesse dia, porém, não constava nenhuma atividade por parte da administração da escola, como ocorrera no evento anterior. A diretora ficou no recinto para apoiar o trabalho da pesquisadora, mas nenhum membro das famílias convidadas compareceu. Os motivos são desconhecidos.

Diante desse fato, passou-se a realizar os agendamentos junto a cada família que devolveu o questionário e disponibilizou o contato, sinalizando assim o consentimento em participar da próxima etapa da pesquisa. Percebeu-se que as entrevistas não perderam a característica de coletivas, pois o diálogo ocorreu com a participação de vários membros da família, conforme descrito no quadro 1, que se encontra a seguir:

Quadro 1: Membros das famílias, local e data das entrevistas coletivas

Famílias	Membros que participaram	Data e local da entrevista coletiva
1 Aldinger	Pai, mãe e o filho	22/01/2013 na residência da família em Blumenau.
2 Ammon	Pai, mãe, a filha e a irmã menor	08/03/2013 na residência da família em Pomerode.
3 Gaertner	Pai e filho	28/11/2012 nas dependências da escola.
4 Gensch	Pai, mãe, filho, avô e avó maternos	07/03/2013 na residência da família em Pomerode.
5 Herkenhoff	Pai, mãe e o filho	17/02/2013 na residência da família em Pomerode.
6 Kahle	Mãe, avó paterna e a filha. O pai é falecido	29/01/2013 na residência da família em Pomerode.
7 Protzen	Pai, irmão maior, a filha e em outro momento a mãe e a filha, com a observação da prima.	05/03/2013-pai e 09/03/2013-mãe na residência da família em Pomerode.
8 Ringwald	Mãe, a filha, e a irmã menor	20/02/2013 na residência da família em Pomerode.
9 Schleiff	Pai, mãe e os dois filhos	25/02/2013 na residência da família em Pomerode.
10 Schnitzler	Mãe e filho. O pai é falecido	06/02/2013 na residência da família em Pomerode.
11 Sellin	Pai	28/11/2012 nas dependências da escola.
12 Stutzer	Pai e mãe	28/11/2012 nas dependências da escola.

Fonte: a própria autora.

Das 21 famílias que devolveram o questionário, 12 envolveram-se na segunda etapa, nas entrevistas coletivas. Com as demais famílias, Deeke, Kleine e Rau, o contato foi feito por telefone/e ou e-mail, embora não se tenha obtido resposta. As famílias Knoll, Baltz, Damm, Gross-Hering e Entres não atenderam ao critério estabelecido para participar da pesquisa: optar por matricular o(a) filho (a) no projeto bilíngue no ano de 2012 e manter opção de matrícula no projeto bilíngue no ano de 2013 (período de geração de dados). A família Funke, que respondeu ao questionário, não disponibilizou o contato para participar das entrevistas coletivas.

As entrevistas coletivas foram realizadas, portanto, com 12 famílias, relacionadas no quadro anterior. Serão utilizadas na análise de dados a entrevista coletiva que aconteceu na escola no mês de novembro e as realizadas na casa com as famílias mencionadas no quadro 1.

Na casa de cada família, o espaço escolhido para a entrevista foi variado: algumas entrevistas aconteceram na sala, outras na cozinha, houve ainda as que aconteceram na garagem da casa. A pesquisadora foi recebida sempre com atenção e a demonstração de alegria. Houve uma família, em especial, em que a mãe havia preparado espaço na cozinha e pediu para continuar preparando o almoço de domingo, visto que teria companhia de parentes para a refeição.

Após a geração das entrevistas, elas foram transcritas e, no processo de análise, nos excertos relacionados foram utilizadas convenções de transcrição adaptadas de Marcuschi (1986).

Para fazer a descrição do projeto bilíngue, seu processo de implementação, enfim, a história dele, foram utilizados recortes de uma entrevista que a então secretária da educação disponibilizou na web, em setembro de 2012. Outra entrevista foi realizada inicialmente com a diretora, que pediu a presença da primeira professora que atuou neste projeto, no dia 05 de dezembro, nas dependências da escola. A proposta inicial era utilizar o mesmo roteiro das entrevistas, e assim iniciou-se a entrevista, mas o foco era compreender os sentidos para optarem pelo projeto bilíngue nesta escola, por isso, o roteiro foi deixado de lado, e o que se manteve foi uma conversa sobre o que motivou a vinda do projeto para este contexto escolar. Essa descrição será feita em seção própria no capítulo quatro, que descreve o campo de pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nas seções anteriores dentro do capítulo da metodologia, foram apresentados os sujeitos e a geração de dados, oferecendo assim a possibilidade de encaminhar-se os procedimentos de análise, a partir da “margem” que outros autores deixaram para realizar a escrita deste estudo. Conforme Hall (2011, p. 41), “Tudo o que dizemos tem um ‘antes’ e um ‘depois’ – uma “margem” na qual outras pessoas podem escrever”.

A linguagem numa perspectiva dialógica se apresenta como conceito-chave neste estudo. Por ser compreendida como dialógica, ela está em movimento nos usos que os sujeitos fazem das línguas que circulam no contexto (BAKHTIN, 2010). É a partir da linguagem, logo, que esses sujeitos se organizam socialmente, fazem uso de línguas que estão em contato e em conflito, de acordo com a relação de poder, gerando assim a possibilidade para que a educação bilíngue ocupe espaço no currículo da escola. As línguas e a escola estão no contexto intercultural, que tem sua formação através de um processo histórico. “As línguas

não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2007, p.12). Por isso, vêm para a discussão a questão do bilinguismo na/da família e suas motivações para a opção pela educação bilíngue na escola.

O olhar voltado aos sujeitos e aos usos das línguas no contexto em que vivem caracteriza, como discutido na metodologia deste trabalho, o cunho qualitativo interpretativista (MOITA LOPES, 1994; BOGDAN, BIKLEN, 1994) da investigação. As famílias de codificação discutidas por Bogdan e Biklen²² (1994) colaboram com decisões quanto às categorias de análise. Para esta pesquisa, três são as unidades de análise:

(i) O código de contexto, visto que este abarca as “afirmações gerais que as pessoas fazem ao descreverem a situação, ou o tema ou a forma como a situação se adequa à comunidade envolvente” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 222). Nesse sentido, considerando-se que a língua alemã está em uso em várias esferas sociais que compõem o contexto sociolinguístico de Pomerode, os instrumentos usados geraram a possibilidade de descreverem como essa situação de uso da língua alemã está presente na comunidade e nas famílias envolvidas na pesquisa;

(ii) O código de definição da situação contribui com a análise dos dados por estar “interessado na visão que os sujeitos têm do mundo e da forma como se veem a si próprios em relação à situação ou ao tópico em causa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, 223). Portanto, o processo de interação entre os membros das famílias, em que os sujeitos puderam concordar e/ou discordar entre si, durante as entrevistas coletivas, geraram pistas linguísticas que expõem a visão que os sujeitos têm sobre a educação bilíngue, como eles se veem e qual o papel da língua alemã para o contexto. Essa situação possibilitou a compreensão da forma como veem a si próprios e aos outros, depreendendo-se sentidos para a situação bilíngue da comunidade e/ou a sua situação particular.

(iii) O código de relação e de estrutura social é utilizado como procedimento de análise por considerar os padrões regulares de comportamento entre as pessoas.

Após várias leituras das transcrições das entrevistas coletivas realizadas com as famílias, buscou-se aproximá-las a fim de levantar regularidades nas falas dos sujeitos, que são os enunciados que estavam carregados dos sentidos que se aproximam deste, mas em famílias diferentes. A partir destas regularidades é que foram geradas as categorias de

²² O termo família de codificação apresentado por Bogdan e Biklen (1994, p. 221) tem o intuito de “mostrar algumas formas através das quais a codificação pode ser realizada” e definem onze famílias de codificação: códigos de contexto; códigos de definição da situação; perspectivas tidas pelos sujeitos; pensamentos dos sujeitos sobre pessoas e objetos; códigos de processo; códigos de atividades; códigos de acontecimento; códigos de estratégia; códigos de relação e de estrutura social; códigos de métodos; sistemas de codificação preestabelecidos.

análise: (i) sentidos de pertencimento ligados à escola e à família (questões de identidade no pertencimento ou não da comunidade de prática), (ii) sentidos de refração e reflexo (por verem os filhos como espelhos, através do revozeamento), (iii) sentidos que se voltam para o futuro (no que se refere à profissão).

Quadro 2: Relação entre as famílias de codificação e as categorias de análise abordadas no capítulo 5

CATEGORIAS DE ANÁLISE	FAMÍLIAS DE CODIFICAÇÃO
Sentidos de pertencimento - escola - família	Código de relação e estrutura social
Sentidos de refração e reflexo	Código de definição da situação
Sentidos que se voltam para o futuro	Código de contexto

Fonte: da própria autora.

A categoria de análise sentidos de pertencimento dialoga com o código de relação e estrutura social, pois se depreende nas falas dos sujeitos, pistas linguísticas a partir das quais se compreende o sentido de pertencimento, o querer pertencer ao grupo que fala a língua alemã, ou seja, a estrutura social local. Já os sentidos de refração e reflexo contam com a contribuição do código de definição da situação, porque ele revela a visão que o sujeito tem de si e do contexto, desvelando sentidos que os familiares atribuem ao ensino bilíngue que desejam para seus filhos. E ainda a categoria sentidos que se voltam para o futuro está relacionada ao código de contexto por contribuir para depreender-se o que seja para os sujeitos a comunidade por eles imaginada, dentro de uma perspectiva de tempo (futuro), a refração da tecnologia utilizada pelo grupo de pais (escrita e leitura, superando a oralidade mantida por muitos pais) e a opção pela língua alemã, como a língua que desejam que os filhos estudem. Imaginam, assim, que esta aprendizagem da língua possa vir a criar novas oportunidades para seus filhos, muitas delas relacionadas à esfera do trabalho.

O capítulo quatro desta pesquisa é constituído da descrição de implementação do ensino bilíngue, inicialmente na rede de ensino para a seguir realizar a descrição do processo de implementação deste projeto na escola onde a pesquisadora atua como professora e onde os sujeitos desta pesquisa têm seus filhos matriculados. Contempla-se assim o objetivo específico de descrever o movimento de implantação do projeto bilíngue na rede de ensino do município de Pomerode. A descrição será feita na voz da Secretária da Educação e da diretora da escola.

3.4 CAMPO DA PESQUISA

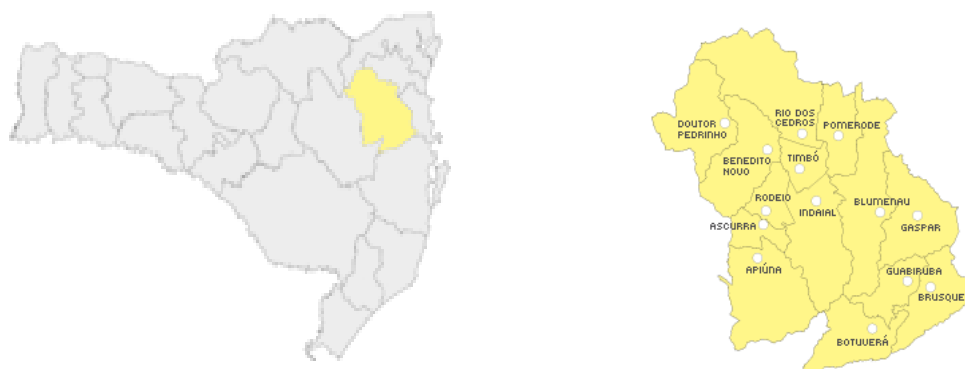
Nesta seção será feita uma breve descrição da constituição do município de Pomerode, em Santa Catarina, bem como apresentada uma breve abordagem histórica do sistema de ensino, com o olhar voltado para o movimento de retorno da língua alemã para o currículo das escolas, inicialmente como língua estrangeira (1987/2005) e na forma de um projeto de educação bilíngue (2008/2009).

Inicialmente são discutidos aspectos da história de Pomerode, da educação neste município, do processo que recolocou na matriz curricular a língua alemã, assim como o processo de implantação do projeto de educação bilíngue, no município e na escola situada na região norte, que está proposto como um dos objetivos específicos da pesquisa.

3.4.1 Descrição do contexto histórico

O município de Pomerode está localizado no Médio Vale do Itajaí, na região centro-norte de Santa Catarina, a 33 quilômetros de Blumenau (maior cidade desta região) e a 165 quilômetros de Florianópolis, capital do Estado. Pomerode faz divisa ao norte com a cidade de Jaraguá do Sul, ao sul com Blumenau e Indaial, ao leste com Rio dos Cedros e Timbó e ao oeste com Blumenau. A área territorial de Pomerode corresponde a 216 km², sendo que 76,5 km² compõem a zona urbana e 139,5 km² a zona rural. A população corresponde em torno de 27.703 habitantes (IBGE, 2010), segundo consta no site²³ oficial da Prefeitura Municipal.

Figura 1 - Mapa do Estado de Santa Catarina e dos municípios integrantes da AMMVI – Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí.



Fonte: Disponível em: < www.ammvi.org.br>. Acesso em 09/06/2013.

²³ Disponível em <http://www.pomerode.sc.gov.br/SaibaMais.asp> acessado em 09/06/2013.

A ocupação de mão de obra na cidade está dividida em agricultura (10%), indústria (72%), comércio (15%) e prestação de serviços (3%)²⁴. O município conta hoje (2013) com oito escolas básicas, quatro escolas multisseriadas e seis centros de educação infantil. Neste contexto, o índice de alfabetizados, conforme consta no site oficial da prefeitura, é de 99,16%. O rádio, que é uma empresa que presta serviços para a comunidade, também vem com a proposta de incentivar a circulação da língua alemã, pois parte de sua programação acontece na língua alemã. Esta proposta de manter a língua alemã na programação imagina-se que alcance os locais onde os jornais impressos não tenham circulação. Alguns prestadores de serviços tem disponibilizado em placas explicativas acerca de seus serviços na língua portuguesa e na língua alemã. Bem como pode-se observar de indicações turísticas e indicativas de trânsito encontram-se com escritas bilíngues no contexto da pesquisa.

Para compreender a situação de uso e circulação do idioma alemão pelos sujeitos da pesquisa que residem nesta cidade, faz-se necessário retornar aos aspectos históricos²⁵ que constituíram esse município. Reconhece-se a existência e a presença de povos indígenas em algumas localidades do Vale do Itajaí, do qual Pomerode faz parte, mas que o foco desta pesquisa está no contexto local de hoje.

Após dez anos da fundação da Colônia Blumenau, é que o povoamento se estendeu por todo Médio Vale do Itajaí. A partir desse deslocamento, o distrito de Rio do Testo (hoje Pomerode) foi sendo ocupado. Para esta região seguiram imigrantes de várias partes da Alemanha, porém a maioria era da Pomerânia (ZIMMER, 2002).

Pomerânia, em 1860, pertencia ao Estado Absolutista Prussiano, que nesse período vivia os efeitos da reforma agrária realizada em 1816, que “ampliou o acesso à propriedade da terra à burguesia e intensificou a miséria rural, pois os camponeses sofreram espoliação econômica e perderam as terras comunais” (ZIMMER, 2002, p. 23). A situação vivida pelos pomeranos e as campanhas de imigração desenvolvidas por agentes da Sociedade Central e setentrional da Alemanha motivaram muitas famílias a emigrarem para o Brasil. Os pomeranos que decidiram emigrar para o Brasil puderam escolher entre a Colônia Blumenau (SC), a Colônia de São Lourenço do Sul (RS) ou colônias de Domingos Martins e Santa Maria do Jetibá (ES) (ZIMMER, 2002).

A partir da distribuição dos lotes de terra no Médio Vale do Itajaí, em 1861, os pomeranos foram encaminhados para a Itoupava Central (Blumenau), Vale do Rio do Testo

²⁴ Disponível em: < <http://www.vemprapomerode.com.br/turismo/a-cidade/pagina/caracteristicas-gerais>>. Último acesso em: 19/08/2013.

²⁵ Os aspectos históricos aqui apresentados encontram-se publicados parcialmente por SPIESS (2012).

(Pomerode), Warnow (Indaial) e Estrada dos Pomeranos (Timbó), conforme a determinação de seu diretor, Hermann Bruno Otto Blumenau, mais conhecido como Doutor Blumenau²⁶. A colonização do Vale do Rio do Teste iniciou pela foz do rio que tem o mesmo nome, expandindo-se pelo interior e pelas margens do rio, até os últimos lotes que se encontravam nas localidades nomeadas de Pomerode Fundos, Wunderwald, Teste Rega e Teste Alto (ZIMMER, 2002, p. 24). Essas terras foram ocupadas por famílias que nesse período de colonização eram

[...] estruturada[s] nos moldes da organização familiar camponesa da Alemanha do século XIX, onde o grupo familiar era composto por duas ou três gerações da mesma família. Esse modelo foi adotado para evitar a queda da produção agrícola e que as pequenas propriedades rurais fossem divididas. O trabalho na propriedade era dividido entre os membros da família. À medida que as crianças cresciam, passavam a acompanhar os pais no trabalho diário na propriedade, o que capacitava os filhos para continuarem no campo, obedecendo aos papéis sociais apreendidos de seus pais e aceitos na sociedade local (ZIMMER, 2002, p.27, 28).

Durante o período da colonização da região Sul do Brasil, vieram famílias que continuaram em terras brasileiras o modelo familiar acima citado. Seyferth (1999) afirma que houve uma tentativa de homogeneização dos imigrantes que vieram para essa região do Brasil, revelada no estudo dos documentos da época, porque “os idealizadores da política imigratória queriam camponeses e artesãos [...] indivíduos qualificados como “lavradores” (oriundos de diversos estados alemães, principalmente da Pomerânia)” (SEYFERTH, 1999, p.280).

Porém, essa organização homogênea dos idealizadores da política imigratória não teve sucesso, pois a ideia de privilegiar o colono não conseguiu impedir que “operários e outros trabalhadores urbanos, professores, refugiados políticos e até indivíduos com recursos financeiros que puderam dedicar-se às atividades comerciais e industriais” (SEYFERTH, 1999, p. 280) viessem compor o cenário imigratório no Brasil, no estado de Santa Catarina. Ainda hoje, é possível constatar que casas de comércio e indústrias do município fazem parte de empreendimentos familiares que foram passados às gerações de teuto-brasileiros (VANZUITEN, 2011).

Segundo Kreutz, (2003) “os imigrantes alemães vieram cômicos da importância da alfabetização. Começaram a organizar escolas étnicas²⁷, mesmo que de forma precária, já que

²⁶ Hermann Bruno Otto Blumenau foi o fundador da Colônia Blumenau, em 2 de setembro de 1850, como sendo um empreendimento particular. (ZIMMER, 2002, p. 21).

²⁷ “Escolas étnicas são aquelas com forte conotação étnica (alemã, italiana, polonesa e japonesa) e confessional cristã, nesse aspecto a escola étnica japonesa é exceção”. (KREUTZ, 2000, p. 159).

não havia escola pública à disposição” (KREUTZ, 2003, p 133). A escola era um dos meios para auxiliar na construção, em terras brasileiras, da ideologia denominada *Deutschtum* (ZIMMER, 2002, p. 40), que está associada a características de nacionalidade alemã. Neste contexto de imigração, o *Deutschtum* passava a ideia de que a nacionalidade era herança e estava “vinculada a laços de sangue pelos quais o indivíduo a recebe, à cultura, pela qual a mantém, e a língua, pela qual é transmitida” (SEYFERTH, 1993, p.126). Dessa maneira, para que a pessoa continuasse a ser considerada pertencente ao grupo alemão em terras brasileiras, ela deveria ter nascido em uma família de origem alemã, ter frequentado uma escola organizada pelo grupo de teuto-brasileiros do contexto, participado das manifestações culturais e esportivas promovidas pela sociedade local, mas principalmente, fazer uso da língua alemã em diversas situações do cotidiano (ZIMMER, 2002, p. 41).

Durante esse período de colonização do Vale do Itajaí, assim como em toda a região sul do País, apesar de os teuto-brasileiros depositarem importância no ensino, não havia um sistema educacional sólido que oferecesse escolas para os imigrantes e seus filhos (ZIMMER, 2002). Por esse motivo foram criadas escolas comunitárias e “na falta de um professor formado contratava-se alguém que pudesse de certa forma, exercer esta função, como um pastor ou um imigrante com mais instrução. O que não se admitia entre os colonos era que as crianças ficassem sem escola” (MAILER, 2003, p.37). A situação de o professor ser alguém do grupo se manteve na colônia Rio do Testo até 1884, quando essas escolas passaram a receber a assessoria do Pastor Heinrich Runte, que atuava na localidade de Badenfurt, na colônia de Blumenau, visitando as escolas e oferecendo em sua casa aperfeiçoamento aos professores que já atuavam. Esse aperfeiçoamento tinha como objetivo sanar as deficiências encontradas durante as visitas às escolas e também cursos de formação para jovens que quisessem seguir a carreira de professor. “O ensino oferecido nas escolas comunitárias atendia apenas de quatro a cinco anos de escolaridade e os alunos interessados em continuar os estudos dirigiam-se a Blumenau” (ZIMMER, 2002, p. 32-33).

Segundo Luna (2000, p.62), a partir de 1911, o então governador do estado de Santa Catarina, Vidal Ramos, foi a São Paulo, convidando Orestes Guimarães²⁸ para mediar as questões relacionadas à educação no estado catarinense. Assim, foi adotada a Estratégia de Assimilação Progressiva, que consistia em alfabetizar o aluno primeiro em sua língua materna e só depois introduzir o ensino de português. Contudo, a segunda etapa do processo escolar,

²⁸ Orestes Guimarães foi o responsável pela reformulação do sistema de ensino do estado de Santa Catarina durante o governo de Vidal Ramos. O principal foco do seu trabalho era diminuir as altas taxas de analfabetismo e “resolver a questão de assimilação dos grupos imigrantes” (LUNA, 2000, p.63).

que era continuar estudando, era interrompida por questões ligadas ao trabalho no campo (LUNA, 2000, p. 61). As aulas, nesse contexto de imigração, eram ministradas na língua alemã e o currículo era proposto pela Associação das Escolas Alemãs de Santa Catarina, criada em 1904. As escolas em Rio do Testo estavam ligadas a essa Associação, e por isso tinham a possibilidade de adotar seu currículo na totalidade ou adaptá-lo a sua realidade. Foram essas escolhas que fizeram com que os currículos adotados divergissem entre as escolas, quer fossem rurais ou da cidade (estas escolas eram conhecidas como escolas da vila ou Stadtplatz (cidade), conforme Zimmer (2002, p. 33)).

Orestes Guimarães, o idealizador das políticas linguísticas do período da primeira campanha de ensino (1911), que foi um movimento nacional e Orestes Guimarães acreditava que o professor para as escolas públicas, especialmente em zona de imigração “deveria ser proficiente nas duas línguas, no português e na língua do aluno e da sua comunidade, principalmente quando o alemão” (LUNA, 2000, p. 63). Havia, no entanto, uma dificuldade de encontrar nas zonas de imigração professores proficientes na língua portuguesa para tornar possível o processo gradual de assimilação desta língua, que era um movimento nacional.

O convívio dos teuto-brasileiros, na visão dos nacionalistas, buscando “preservar as raízes alemãs prejudicava a formação de um país com um só povo, uma só história e uma só cultura” (ZIMMER, 2002, p.43). A preocupação de manter a língua de imigração, através da escola (MAILER, 2003), e as manifestações culturais foi ao longo da história deixando consequências, como as proibições das práticas que envolvessem a língua alemã pelos teuto-brasileiros (FRITZEN; EWALD, 2013).

Nesse período, foi criado o serviço de “Inspetoria Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino” (LUNA, 2000, p. 76-77), que tinham como atribuição o “fechamento de escolas, suspensão e afastamento de professores” (LUNA, 2000, p. 77) que não estivessem ensinando somente em português. O professor Trindade foi o primeiro inspetor, criando a Liga Pró-Língua Nacional, que Luna (2000) passa a chamar de Liga:

As ligas foram criadas com o objetivo expresso de fomentar nos alunos o interesse pela defesa e difusão dos valores nacionais. Nesse sentido as atividades propostas pela Inspetoria envolviam a valorização e, em alguns casos, a exaltação de todos os traços da cultura e do Estado brasileiro, entre outros, a língua portuguesa (LUNA, 2000, p. 77).

Alunos tidos pelos professores como mais adiantados contribuíam nas aulas quando ajudavam os alunos descendentes de imigrantes a “desenvolverem a habilidade linguística e uma atitude positiva em relação ao português” (LUNA, 2000, p.77). Essa medida contribuiu,

assim, para que o grupo de falantes da língua alemã se tornasse minoritário, inclusive em casa.

Durante e após o período da segunda campanha de nacionalização do ensino, nos anos 20/30, o “sucesso na aprendizagem do português é medido e anunciado pelo grau de abandono ou mesmo desprezo que o aluno passa a ter em relação a sua língua materna”. (LUNA, 2000, p. 79-80). Entretanto, houve resistências, e em Pomerode, assim como em outras zonas de imigração, se manteve o uso da língua alemã, o que faz destes municípios contextos multilíngues (FRITZEN; EWALD, 2011).

Também chamou atenção dos nacionalistas brasileiros a organização desses grupos que migraram para os centros urbanos, e assim surgiram situações de conflito que atingiram o uso da língua. Para os teuto-brasileiros, o português não foi uma escolha, foi uma língua imposta como única, resultado deste processo de ensino monolíngue instituído a partir das campanhas de nacionalização do ensino em Santa Catarina. Essas imposições proibitivas foram motivadas pelo “confronto de ideias e opiniões sobre a pouca integração das colônias alemãs à vida nacional” (SILVA, 2004, p.3).

Após o período das campanhas de nacionalização e a composição de novos cenários políticos, os teuto-brasileiros foram retomando seus traços culturais, sociais e linguísticos. A língua de herança resistiu, sendo adquirida na convivência familiar e social. Essa manutenção da língua alemã na família e em uso nas diversas esferas até os dias de hoje é um dos fatores que constituiu e ofereceu características únicas para o grupo de teuto-brasileiros que permaneceram em Pomerode (ZIMMER, 2002, p. 58).

A cultura tem como um dos elementos a língua, descrita, por Zimmer (2002), como o elemento básico de “reconstrução”. A língua preservada pelo grupo de teuto-brasileiros, em Pomerode, foi o “Pommersche Plattdeutsch²⁹” (ZIMMER, 2002, p.25) que, com o passar das gerações, foi sendo transmitido com as adaptações decorrentes e resultantes do uso durante a interação dos grupos. A língua alemã que circula neste contexto, segundo Emmel (2005), já não é mais denominada como “Pommersche Plattdeutsch”, mas “*Hochdeutsch-pomerodense*³⁰” (EMMEL, 2005, p.23), resultado da transmissão e das adaptações resultantes do uso.

²⁹ “Em Pomerode, o Pommersche Plattdeutsch, ou o dialeto pomerano como é mais conhecido, resiste ao tempo graças a tradição oral”. (ZIMMER, 2002, p. 25)

³⁰ “Hoje, o que se observa na grande maioria dos falantes bilíngües pomerodenses é um alemão muito próximo do alemão padrão coloquial, mas não posso classificá-lo como uma variedade desse, uma vez que não faz mais parte do mesmo sistema diastásico. Definir esse alemão pomerodense como dialeto ou mesmo socioleto também me pareceu problemático. Assim, para o presente trabalho, adoto uma classificação mais geral do alemão falado

Após quarenta anos do término da segunda Campanha de Nacionalização de ensino é que o poder público da cidade de Pomerode, através do Serviço de Cultura e turismo, hoje conhecido como Secretaria de Cultura e Turismo, realizou uma pesquisa para desenvolver e incrementar o potencial turístico da região (1983-1988), retomando traços da identidade cultural alemã da cidade (ZIMMER, 2002).

Nesta pesquisa constatou-se: descendência pomerana como origem comum da maioria da população; o uso acentuado do alemão no município e do dialeto³¹ pomerano – Pommersche Plattdeutsch – no interior do município, o protestantismo de origem luterana como religião predominante, o alto índice de alfabetização da população, a mão-de-obra qualificada, o grande número de construções enxaimel, dezesseis sociedades de caça e tiro e o grande número de bandas musicais. (ZIMMER, 2002, p. 58).

A partir do resultado dessa pesquisa, a Secretaria de Cultura e Turismo criou em 1983 o slogan “Pomerode a cidade mais alemã do Brasil” (ZIMMER, 2002, p.58) e no ano seguinte organizou-se a primeira Festa Pomerana, onde teve lugar a exposição industrial e comercial, assim como a manifestação de traços da cultura alemã (desfile com trajes típicos, culinária, exposição e venda de artesanatos de produção local, entre outros (ZIMMER, 2002, 61)).

Não só a administração da cidade voltou seus olhares para a cultura, a língua e as manifestações dos teuto-brasileiros, mas também algumas pesquisas (SILVA, 2004; EMMEL, 2005; MAAS, 2010) foram sendo desenvolvidas no contexto de Pomerode, e que contribuem para a discussão e reflexão sobre a manutenção e enriquecimento do alemão como língua de herança.

3.4.2 A língua alemã na rede municipal de ensino de Pomerode/SC

Na seção anterior, foi discutido o campo da pesquisa em seus aspectos de constituição histórica, portanto, não foi criada uma situação para ser pesquisada, mas sim se foi ao encontro da situação que já existe em Pomerode, usar e optar por estudar a língua alemã. Conforme Freitas (2002, p. 27) “[...] não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ai encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento”.

pelos meus informantes – o *Hochdeutsch*-pomerodense – e assumo os riscos dessa adoção. (EMMEL, 2005, p. 23).

³¹“Dialeto se define em relação à existência de uma variedade de língua que se tornou a variedade de prestígio em uma nação determinada”.(BERENBLUM, 2003, p.37). Neste trabalho dialeto é tratado como língua.

O estudo acerca do uso da língua alemã, já aparece no cenário acadêmico em algumas pesquisas como a realizada por Silva (2004) que vem mostrando uma perda linguística que ocorre entre as gerações, outro fato que também contribui com a diminuição de falantes da língua alemã é que “Embora o alemão hoje seja ainda língua de interação em várias comunidades de Blumenau [e cidades vizinhas], a língua é estigmatizada e as pessoas que a falam são associadas, não raro à categoria social e étnica *colonos alemães*” (FRITZEN, 2008, p.344 – grifo da autora). Em Pomerode o uso da língua alemã foi sendo mantida nas localidades afastadas do centro da cidade, ela está mais presente na zona rural do município e o português configurou-se como a língua de prestígio neste contexto.

Como tentativa de mudar o *status* da língua no município, houve iniciativas na área cultural (festa Pomerana), na área econômica (incentivos a empresas multinacionais) e a implementação de políticas linguísticas na área educacional. No ano de 1987, a língua alemã retorna ao currículo do município de Pomerode, como experiência pedagógica e atendendo ao pedido da comunidade escolar e empresarial (SANTA CATARINA, 1989, p.1), do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, com duas aulas semanais, sendo negociada com os professores de Educação Física, que passaram a oferecer aulas na forma de treinos, no contra turno escolar. Em 2005, passou a ser ofertada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma aula semanal. Para tanto, também foi negociada com os professores de Educação Física uma das três aulas semanais que naquele período era ofertada nas turmas dos anos iniciais. A partir dessa iniciativa, as turmas passaram a ter duas aulas semanais de Educação Física dentro do horário regular e uma aula no contra turno para os treinamentos, viabilizando o retorno do ensino da língua alemã dentro da proposta curricular do município.

Através da iniciativa de implementar as aulas de alemão no currículo escolar, o poder público do município deu um passo para que os “direitos linguísticos” dos alunos falantes da língua alemã (MAHER, 2007, p.81) se efetivassem, buscando assim, “garantir o uso, a manutenção e o desenvolvimento da língua materna do aluno” (MAHER, 2007, p. 81) de forma sistemática, através da escola.

Segundo Mailer (2003),

alemão é língua materna e língua do lar de uma parte dos alunos da rede municipal [de Blumenau]. É uma língua brasileira minoritária e foi língua majoritária em toda a região do Vale do Itajaí até 1945 e língua de intensa produção intelectual na primeira metade do século XX em todo o sul do Brasil. É língua identitária de boa parte dos cidadãos do município, e a língua histórica de Blumenau, na qual essa comunidade se estruturou como tal, além de ser uma importante língua internacional, oficial em 6 países e falada por cerca de 100 milhões de pessoas. Não se pode dizer que o alemão é língua estrangeira em Blumenau; muito mais, o alemão

é hoje segunda língua: sua lembrança impregna a memória coletiva e suas práticas lingüísticas continuam presentes no município. (MAILER, 2003, p. 67-68).

A discussão de Mailer (2003) dá-se pelo uso do adjetivo (estrangeira) que é atribuído a língua alemã, inserida na escola como língua estrangeira, quando para os alunos bilíngues que frequentam as aulas na rede municipal de ensino da cidade de Blumenau e da região, ela não é estrangeira, mas sim materna e do lar. A constatação de que a língua alemã para alguns alunos é a primeira língua, língua de herança e que é na escola que essas crianças aprendem português encontra-se descrito no perfil sociolinguístico das famílias no quarto capítulo.

4 O PROJETO BILÍNGUE EM POMERODE

Neste capítulo, busca-se descrever o processo de implementação da política linguística, projeto bilíngue, que tem como objetivo alfabetizar nas línguas portuguesa e alemã, na rede de ensino municipal de Pomerode, na escola onde as famílias acolhidas nesse estudo têm seus filhos matriculados e optaram pelo ensino bilíngue. Seguido do mapeamento do perfil sociolinguístico (português e alemão) das famílias que optaram pelo projeto bilíngue.

A disciplina de Língua Alemã retornou ao currículo escolar no município de Pomerode, em 1987, como experiência pedagógica e atendendo ao pedido da comunidade escolar e empresarial (SANTA CATARINA, 1989, p.1). Nesse ano (1987) a disciplina passou a ser ministrada do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, com duas aulas semanais. Em 2005, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2008, houve outra iniciativa que buscou ampliar a oferta alemã no contexto escolar. Através da resolução 002/08, o poder público motivou-se a implementar o projeto: Implantação da sala bilíngue – língua portuguesa/língua alemã no Ensino Fundamental, em uma das doze escolas do município, a escola localizada na região sul e em 2009 em outra escola, situada na região norte. O projeto bilíngue inicia com o objetivo geral de “Implantar uma sala de aula bilíngue oferecendo aos alunos da Rede Municipal a possibilidade de se alfabetizarem na Língua Portuguesa e na Língua Alemã, tornando usuários proficientes das mesmas”. (POMERODE, 2008, p. 3).

Esta seção busca descrever a implementação dessa política linguística envolvendo a língua alemã e o projeto bilíngue a partir das palavras da representante da secretaria da educação³². O documento de implementação e a experiência da pesquisadora como professora no contexto escolar, no período da implementação (em 2009), também fazem parte da presente descrição.

Excerto 1 – Entrevista com a Secretária da Educação (Vídeo – 20/09/2012)

Em 2008 nós implantamos o ensino bilíngue em uma escola da rede municipal do nosso município. É o ensino bilíngue surgiu a partir do Encontro Brasil/Alemanha que teve em Blumenau, lá nós tivemos contato com a professora Barbara, que é uma professora que trabalha com a escola bilíngue em Berlim [...].

³² Transcrição feita a partir de uma entrevista disponibilizada no Youtube no dia 20/09/2012. A entrevista foi concedida pela secretária da educação a um repórter local, que não tinha vínculos com órgãos de comunicação da cidade. Ele realizou e disponibilizou a gravação de uma série de entrevistas com a secretária de educação, com o objetivo de socializar informações acerca dos projetos que aconteciam neste período nas escolas da rede municipal de Pomerode. Isso ocorreu durante o período da campanha eleitoral em 2012. A então secretária da educação encontrava-se nesta função havia oito anos (2004 a 2012) e mais quatro anos desempenhou a função de supervisora de ensino da rede municipal (2000 a 2003). A entrevista na íntegra está disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=P09EtPv32YI>>. Acesso em 08/01/2013, às 19h30m.

De acordo com as palavras da representante da secretaria de educação, a partir de seu encontro com a professora que atuava em uma escola bilíngue em Berlim, começaram os estudos e a busca por experiências semelhantes que pudessem contribuir para a estruturação do ensino bilíngue em Pomerode.

Assim como aconteceu em 1987, quando o retorno da língua alemã ao currículo teve início na forma de projeto e atendendo ao pedido da comunidade escolar e empresarial, já descrito no contexto da pesquisa, a ampliação do ensino bilíngue em 2008 também aconteceu na forma de projeto, iniciando em uma escola e após um encontro de empresários o Encontro Brasil/Alemanha, que aconteceu em Blumenau no ano de 2007, que despertou o interesse de propor essa mudança pedagógica no currículo escolar, como resultado da conversa entre a secretária da educação e a senhora Bárbara. Estas mudanças propostas para o currículo escolar, vem para contribuir na constituição da identidade, dos alunos bilíngues presentes no cenário escolar. E assim gerar a oportunidade de inserir o espaço da escola na comunidade de prática.

Excerto 2 – Entrevista com a Secretária da Educação (Vídeo – 20/09/2012)

É, bom, então (+) nós começamos aplicando em uma única escola com alunos do primeiro ano e esses alunos então gradativamente à medida que eles iam passando para o segundo ano, terceiro ano agora já estão no quinto ano.

A primeira ideia de como implementar o ensino bilíngue por parte das organizadoras no ano de 2008, foi compartilhada com toda a rede de ensino durante as reuniões da formação continuada, com temas relacionados à educação e não necessariamente relacionados ao ensino bilíngue, da qual todos os professores participavam mensalmente. A intenção da equipe da secretaria de educação era que o projeto bilíngue iniciasse em uma escola onde houvesse duas turmas de primeiro ano, onde uma pudesse ser bilíngue e a outra fosse mantida monolíngue. Quando a comunidade da escola situada na região sul foi consultada através de reunião, no entanto, resultou em um número de adesões ao projeto que tornou necessária a implementação nas duas turmas de primeiro ano, nesta primeira escola.

A escolha da língua para implementar o projeto bilíngue não foi aleatória, nem resultado da experiência da professora de Berlim, mas sim o olhar sobre o cenário histórico e linguístico que constitui “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes” (CALVET, 2002, p.12).

Excerto 3 – Entrevista com a Secretária da Educação (Vídeo – 20/09/2012)

E a língua alemã evidentemente ela foi escolhida para o ensino bilíngue no nosso município porque acima de tudo nós acreditamos que nós precisamos ajudar, que a educação precisa ajudar a preservar a nossa cultura, a nossa história. E a cultura de Pomerode, a história de Pomerode é uma história de imigração alemã. E nós estávamos vendo né que através de alguns dados, de algumas pesquisas que as nossas crianças não estavam mais tendo muita fluência na língua alemã pelo fato de elas irem muito cedo para a escola hoje em dia o pai e a mãe trabalham, o opa e a oma também trabalham e as crianças às vezes com quatro, cinco, seis meses de idade elas já começam a vir para os nossos Centros de Educação Infantil [...] acreditando que a manutenção da língua é uma parte fundamental na manutenção da cultura de um povo, de uma comunidade, então nós implantamos o ensino bilíngue na língua alemã.

Além dos aspectos culturais e ligados às questões históricas, o olhar econômico sobre o cenário local também contribuiu para a decisão de que língua seria a selecionada para a implementação dessa política linguística no município. A representante da secretaria de educação aponta a preocupação com a perda linguística entre as gerações e levanta outra questão: a escolha que as famílias têm feito de colocar ou não seus filhos nos Centros de Educação Infantil, onde não existe a preocupação com as interações usando a língua alemã. Ela reforça em suas palavras: *acreditar que a manutenção da língua é uma parte fundamental na manutenção da cultura de um povo, de uma comunidade, então nós implantamos o ensino bilíngue na língua alemã.*

Nas duas escolas que receberam o projeto, quando a resolução nº 002/11 foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, no dia 09 de maio de 2011, as turmas de educação infantil passaram a ter cinco aulas em alemão, com professor licenciado em Letras/Alemão, no período em que a professora titular da turma tem suas aulas de hora-atividade. Entende-se hora-atividade³³ (em 2012), como sendo o espaço de tempo destinado ao planejamento das aulas, correções que se fizerem necessárias, assim como o espaço para atendimentos individuais com o objetivo de recuperação paralela, ou aos pais quando necessário. Antes da implementação da resolução nº 002/11, as professoras da Educação Infantil não dispunham desse tempo de hora-atividade. O currículo para este segmento oferece situações de aprendizagem que envolvam o uso e ampliação de vocabulário em situações de oralidade (cantigas, narrativas, jogos) nas quais a língua alemã seja a língua de instrução ou interação.

O documento intitulado Projeto: Implantação da Sala Bilíngue-Língua Portuguesa/Língua Alemã, datado de fevereiro de 2008 e organizado pela equipe da secretaria da educação, serviu de base para a elaboração e aprovação da resolução 002/08 junto ao

³³ Conforme a Lei complementar nº 84/03, seção V – art. 11 – III - § 1º.

Conselho Municipal de Educação. Dentre as justificativas para a implementação do projeto, observa-se que:

- Apesar da proibição do ensino da Língua Alemã nas escolas [no período das campanhas de nacionalização do ensino] seu uso nas relações do cotidiano sobreviveu às repressões;
 - [...] o tempo reservado para o aprendizado da língua não garantiu sua efetiva aprendizagem;
 - É importante frisar que as pesquisas realizadas no campo das neurociências vêm confirmando que a criança tem maior facilidade em aprender línguas na faixa etária de zero a seis anos;
 - A inserção da criança num ambiente com elementos culturais diversificados já é um fator enriquecedor do currículo, o que valoriza a pluralidade cultural e, diante de uma realidade globalizante, prepara as crianças para atuarem como cidadãos do mundo.
- (POMERODE, 2008, p.1-3)

As justificativas acima apresentadas buscam garantir o direito linguístico daqueles alunos que têm a língua alemã como herança e oferecer àqueles que querem ser inseridos no *ambiente com elementos culturais diversificados* porque compreendemos que seja o contato linguístico entre as crianças que amplie as oportunidades de aprendizagem.

Além do documento, a representante da secretaria da educação, em sua entrevista, também cita as justificativas aqui apresentadas a partir do documento de implementação, mas amplia a discussão acerca do diferencial que o ensino bilíngue pode trazer na esfera do trabalho para os alunos, quando enuncia que:

Excerto 4 – Entrevista com a Secretária da Educação (Vídeo – 20/09/2012)

E além disso também nós temos a consciência de que esses nossos alunos que estão aprendendo as duas línguas eles têm mais possibilidades de ter um emprego que possa proporcionar a eles melhor qualidade de vida, né. Nós temos no nosso município algumas multinacionais alemãs e, essas multinacionais então é, elas preferem até funcionários que também falem a língua alemã até para poderem se apropriar da tecnologia, né, dessas empresas que têm suas origens na Alemanha.

Além das justificativas que constam no documento de implementação, há no contexto das indústrias as que tem suas matrizes na Alemanha, necessitando assim de *funcionários* com o diferencial de conhecerem a língua alemã para atuarem nestas empresas.

Quando a representante da secretaria da educação utiliza as palavras *eles têm mais possibilidades de ter um emprego que possa proporcionar a eles melhor qualidade de vida*, ela como gestora, olha para o futuro. A partir das palavras dela depreende-se que, para as crianças poderem atuar como cidadãos do mundo, há que passar pela empregabilidade, visando gerar oportunidades de inserção no mundo do trabalho. Nesta esfera de trabalho a

língua passa ser um conhecimento, uma ferramenta que vai dar acesso às tecnologias alemãs, utilizadas nas empresas e que daria ou possibilitaria a essas crianças uma oportunidade de serem contratadas nas empresas multinacionais que vêm se instalando em Pomerode.

Antes de finalizar a entrevista, a representante da secretaria da educação explica a forma como foi feito o planejamento linguístico (CALVET, 2007; MAHER, 2013) que estabeleceu os acordos pedagógicos para que a política linguística viesse a acontecer.

Excerto 5 – Entrevista com a Secretária da Educação (Vídeo – 20/09/2012)

Mas o diferencial destas duas escolas é que a metade do tempo, praticamente a metade do tempo que as crianças ficam na escola elas têm aula em língua alemã com professores habilitados, né, pra poderem trabalhar então os conteúdos, né na língua alemã.

A representante da secretaria da educação explica que o diferencial no funcionamento do projeto bilíngue está na língua de instrução. Os conteúdos curriculares atribuídos ao ano (à série) são trabalhados tanto na língua portuguesa, como na língua alemã, não necessariamente na mesma ordem, vai de acordo com a organização de cada professora. Para que essa interação seja possível, a distribuição do tempo entre as línguas é diferenciada, quando comparada às turmas que têm instrução monolíngue.

O diferencial enunciado pela representante da secretaria de educação aparece descrito nas orientações metodológicas do documento de implantação: “Na sala bilíngue os conteúdos/disciplinas serão trabalhados em duas línguas. Portanto os alunos não terão somente aulas **de** Alemão e **de** Português, mas sim aulas **em** Alemão e **em** Português.” (POMERODE, 2008, p. 3).

No documento de implementação, encontra-se o acima citado. E a vivência da pesquisadora, com professora nesta segunda escola, busca contribuir com a descrição do projeto bilíngue. Durante seus primeiros quatro anos de implementação (2008/2009/2010/2011) funcionou dentro do horário escolar de quatro horas, durante as quais aconteciam cinco aulas. A turma era dividida: metade dos alunos tinham as duas primeiras aulas em português, com a professora que fazia uso do português como língua de interação e de instrução, que nesta escola era a pesquisadora, que tinha a proposta curricular de alfabetização³⁴ para ser efetivada junto aos alunos. E outra metade dos alunos tinham estas duas primeiras aulas em alemão em sala própria e com uma professora que ministrava os conteúdos previstos para o ano (série) conforme a proposta curricular do município, com

³⁴ Disponível em: http://www.pomerode.sc.gov.br/secretarias/Arquivos/%7B5A267BF4-8207-4FCE-A1AE-728ED288B70F%7D_pro_alfabetizacao.pdf Acesso em 21/05/2014.

todas as intervenções (orais/ escritas/ leituras/ cálculos/ aspectos históricos, geográficos e/ou voltados a ciências) feitas usando a língua de instrução o alemão. E antes de trocar os alunos entre as professoras de português e alemão, entravam as disciplinas como Educação Física, Inglês, Artes e Ensino Religioso, momento este em que as turmas passavam a ser atendidas em português, juntos e em uma sala, com o professor da disciplina acima citada. Nas duas últimas aulas do período, os alunos que iniciaram com a professora de português, passavam para a sala de alemão para terem contato diário com o idioma. E os alunos que iniciaram o período com a professora de alemão iam para a sala da professora de português, para terem aula em português, segundo está descrito no Projeto de implantação da sala bilíngue-língua portuguesa/ língua alemã (POMERODE, 2008, p. 3).

Cabe uma explicação quanto às aulas de Artes e Ensino Religioso. Nas turmas do primeiro ano, estas duas disciplinas eram e ainda são ministradas pelas professoras de português e alemão e não por professor específico da área como é o caso de Educação Física e Inglês. Esta aula semanal de Artes até hoje (2014) é ministrada pela professora de Alemão, porque consta das orientações metodológicas (POMERODE, 2008, p. 4) que os conteúdos sejam ensinados em alemão, e no eixo norteador acerca do sujeito tem como conteúdo a Biografia de Artistas. Assim, a disciplina de Artes fica ao encargo da professora de alemão, conseqüentemente Ensino Religioso fica com a professora de português. Nestas duas disciplinas, Artes e Ensino Religioso, a turma permanece junta e a língua de instrução é a da professora que estiver lecionando a disciplina, não o tempo todo, porque a classe é constituída de falantes de alemão e não falantes. O fato de as aulas de Artes e Ensino Religioso ficarem ao encargo de professoras sem formação específica foi questionado. A resposta por parte da direção e dos responsáveis pela implementação do projeto foi que essa divisão de tempo e de disciplina vem para garantir as cinco horas atividades para cada professor, assim, duas aulas de Educação Física semanais, uma de Inglês e duas aulas de Artes em alemão garantem as horas atividades da professora de português e as duas aulas de Ensino Religioso em português, duas aulas de Educação Física e uma de Inglês garantem as cinco horas atividades da professora de alemão.

Essa organização de tempo e espaços manteve-se até o momento em que a rede de ensino do município de Pomerode adotou o sistema apostilado, todo o português, em 2011. No olhar de alguns professores e alguns pais, essa administração de tempo dividido pelas línguas de instrução estava distanciando as turmas bilíngues (português/alemão) dos demais alunos da rede municipal de ensino, porque não havia divisão dos conteúdos contidos na apostila, em português e em alemão. Os pais que tinham os filhos no ensino bilíngue se

manifestaram, preocupadas com uma possível defasagem, com o argumento de que as apostilas não estavam preenchidas, isto é, nem todas as atividades propostas nelas estavam sendo feitas pelos alunos, em função das aulas de alemão. Esse momento serviu para reflexão sobre o projeto bilíngue e em vez de se perceberem perdas, foram verificados ganhos, como é possível observar nos acompanhamentos feitos pela equipe técnica da Secretaria de Educação, em documentos que neste contexto são chamados de sondagens, porque o planejamento nas turmas bilíngues foi elaborado a partir da proposta curricular do município, comum a todas as turmas, porém desenvolvida no idioma alemão.

Diante deste fato, a equipe pedagógica da secretaria de educação, propôs outra forma de oferecer o ensino bilíngue que está em vigor até hoje (2014): Educação Infantil e primeiro ano continuam dentro do horário das quatro horas de aula semanais e com a divisão das aulas entre as professoras. A partir do segundo ano o ensino bilíngue está funcionando no contra turno, com quatro horas diárias, em dois dias da semana, perfazendo um total de dez aulas semanais. Nessas aulas a proposta curricular passou a ser o trabalho pedagógico a partir de projetos (OLIVEIRA, 2008).

A discussão acima nos faz refletir sobre um dado gerado no questionário na parte inicial sobre os dados do aluno (a). Em uma das perguntas, havia a opção de assinalar os anos 2009, 2010, 2011 ou 2012 como início do projeto bilíngue para a referente criança Seis famílias, das 21 que devolveram o instrumento preenchido, marcaram ser 2011 o primeiro ano em que eles fizeram a opção pela educação bilíngue para seus filhos, embora conste na ficha de matrícula destes alunos a opção a partir de 2009. Ou seja, o fato de o ensino bilíngue passar para o contra turno é que contribuiu para que os pais compreendessem que seus filhos estavam no ensino bilíngue.

4.1 PROJETO BILÍNGUE NA ESCOLA DA REGIÃO NORTE DO MUNICÍPIO

Ao longo dos anos, essa segunda escola foi nomeada de três diferentes formas. A escola foi fundada em 1871, era conhecida como Escola da comunidade, ligada à Igreja Luterana da comunidade, no período em que o município era distrito de Blumenau; no ano de 1959, com a emancipação de Pomerode, a escola recebeu o nome de um ilustre brasileiro³⁵, atendendo apenas até o quarto ano primário (hoje corresponde ao quinto ano do Ensino Fundamental) e ainda nas instalações da igreja; em 1985, o Ensino Fundamental foi

³⁵ Durante e após as campanhas de nacionalização era proibido dar nomes em alemão para escolas, optando-se assim por nomes de ilustres brasileiros, ver Mailer (2003, p. 41).

estendido para todas as séries, e neste mesmo ano mudou para o endereço que ocupa até os dias de hoje (2014), na localidade de Testo Alto, na região norte de Pomerode, SC.

A descrição da implementação do projeto bilíngue nessa escola, será apresentada na voz da então diretora da escola, que exerceu o cargo por oito anos (2005/2012), sendo quatro deles com o projeto acontecendo na escola, e da primeira professora de alemão que atuou e ainda atua no projeto. A diretora tem formação em educação física, tem a língua alemã como sua primeira língua, e a entrevista foi concedida à pesquisadora na sala da diretoria na área administrativa da escola, no dia 05/12/2012. Inicialmente a entrevista aconteceu com a pesquisadora e a diretora, sendo que ao longo da entrevista a professora de alemão, que atua no projeto bilíngue desde a sua criação, veio para participar também contribuindo assim com a entrevista e com o estudo.

Excerto 6 - Entrevista com a diretora da escola (transcrição de áudio-05/12/2012)

Pesquisadora– E como é que se deu a implantação do projeto bilíngue aqui nessa escola?

Diretora – Essa implantação justamente nós batalhamos para que ela fosse implantada aqui também a primeira escola a ser implantada foi a (escola da região sul) e lutamos para que acontecesse aqui visto o interesse da comunidade em si e ah:: pelo o fato dessa característica deles de saberem falar o alemão essa é uma região bem, nós até para quem não sabe aqui tem a rota enxaimel, uma região que tem muitas casas em enxaimel então é uma característica assim da nossa comunidade essa/ essa fala e é por isso a gente também lutou para trazer o bilíngue para a nossa escola.

Durante a narração da diretora sobre o processo de implementação do projeto bilíngue ela utiliza as palavras: *batalhamos, lutamos, a gente também lutou*. Com isso, ela deixa pistas de um processo que não foi tranquilo, mas sim, uma conquista do grupo, visto que a diretora escolhe palavras que vão revelando essa vontade coletiva: *aqui também, o interesse da comunidade em si, assim da nossa comunidade* para descrever como foi o processo de implementação nesta escola.

Excerto 7 - Entrevista com a diretora da escola (transcrição de áudio-05/12/2012)

Pesquisadora – Só que o bilíngue é uma política linguística, né como é que foi o movimento? Através de uma reunião? Ou vocês encaminharam uma solicitação?

Diretora – Na verdade a professora de alemão, é (nome da professora) ela é nossa professora, ela sempre falou há muitos anos atrás, ela sempre/ sempre falou, ela disse: “ Diretora, um dia a ((nome da escola)) precisa ser bilíngue, se tem uma escola em Pomerode que tem essa característica precisava ser implantado, precisa ser implantado: ah o ensino bilíngue seria essa comunidade, Testo Alto”.

A vontade da comunidade precisava de uma voz para representar e anunciar o interesse de receber o projeto bilíngue nesta comunidade, junto às autoridades que estavam para decidir qual seria a segunda escola a receber o projeto bilíngue. Neste caso, serviram de argumento os aspectos voltados à cultura, como a rota enxaimel, e o fato de as pessoas dessa comunidade serem conhecidas como falantes da língua alemã, o que é confirmado no levantamento feito pelo questionário sociolinguístico para esta pesquisa e descrito no perfil sociolinguístico das famílias, no quarto capítulo deste estudo.

Excerto 8 - Entrevista com a diretora da escola (transcrição de áudio-05/12/2012)

Pesquisadora – Assim, como é que se deu a implantação?

Diretora – Ah sim a implantação. Então, a professora de alemão conversando com a Secretária da Educação, é porque eles tinham a visão da (escola região da norte) e mais uma outra escola, então eles resolveram fazer primeiro a reunião com os pais aqui em nossa escola e o fato se constatou que realmente os pais tinham muito interesse que o bilíngue funcionasse aqui na escola. E a partir do momento daquela reunião onde os pais se mostraram interessados logo em seguida então resolveram realmente implantar o ensino bilíngue aqui na nossa comunidade.

A voz da diretora vai desvelando que havia a possibilidade de o projeto bilíngue não ser implementado nessa escola (*porque eles tinham a visão da (escola da região norte e mais uma outra escola)*). Mas além das palavras da professora de alemão junto às autoridades, *eles* (Secretária da Educação) *resolveram fazer primeiro a reunião com os pais* para tomarem a decisão de qual seria a segunda escola contemplada. E foram os pais desta escola e não os da outra escola (que tinha igualmente a oportunidade de receber o projeto bilíngue), que foram ouvidos.

Excerto 9 - Entrevista com a diretora da escola (transcrição de áudio-05/12/2012)

Pesquisadora – Então o critério para vir pra cá, foi essa a característica local, foi a conversa da professora de alemão e o resultado da reunião que aconteceu.

Diretora – isso. O resultado da reunião é exatamente. Que até eu fiquei bem surpresa porque naquele dia chovia muito, mas chovia muito mesmo, quando começou aquela chuva eu pensei que não vinha pai nenhum, e muito pelo contrário todos os pais acho foi que noventa e nove por cento de presença dos pais que estavam aqui presentes porque houve realmente o interesse de fato de que fosse instalado o ensino bilíngue aqui na escola.

A voz da comunidade se fez presente na decisão por parte das autoridades, mesmo diante de fatores que poderiam levar os pais a não comparecerem por causa das condições do

tempo. Os pais responderam ao convite, e não foram apenas alguns, uma representação significativa, *todos os pais acho foi que noventa e nove por cento de presença dos pais*. Nessa segunda escola, porém, manteve-se a proposta original de apenas uma turma de alfabetização bilíngue e, caso fosse necessário outra turma de primeiro ano, esta seria monolíngue. A reunião de explicação foi feita com a presença de muitos pais/familiares, conforme constava na agenda (de 2009, guardada pela diretora). Ela procurou a agenda durante a entrevista, para confirmar a data e os encaminhamentos feitos por ela para que a reunião acontecesse com o maior número de pais/familiares possível.

Excerto 10 - Entrevista com a diretora da escola (transcrição de áudio-05/12/2012)

Diretora – Três de fevereiro de 2009, 19 horas, terça-feira, reunião do 1º ano A e B pode ser pai, mãe, opa (avô), oma (avó), madrinha (risos) tenho aqui qualquer pessoa (risos). Alguém pode vir da família, mas vai ter que vir, três de fevereiro de 2009 aconteceu a primeira reunião.

Nessa escola, para o ano de 2009, as turmas ficaram assim formadas: uma turma com o projeto bilíngue, com 25 alunos e a turma monolíngue (aulas ministradas em português) com onze alunos.

Os números aqui apresentados (25/ onze) encontram-se registrados nos documentos de matrícula do ano de 2009 e conduzem à reflexão sobre o interesse dos pais em oferecer aos filhos o ensino da língua alemã. A decisão de inserir a criança no projeto foi feita pela família, que segundo as palavras da diretora, *pode ser pai, mãe, opa[avô], oma[avó], madrinha [...]*. Diante desta descrição, pesquisamos o Projeto Político Pedagógico³⁶ da escola da região norte, que é uma elaboração coletiva, do grupo de professores, administradores e pais (representados pelos membros da associação de pais e professores (APP)). Para este grupo a concepção de família é:

[...] o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vem se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais. (POMERODE, 2012, s.p.).

³⁶ Disponível no site da escola. Acesso em 09/12/2013 - às 22 horas.

Depreendemos que possam vir a ser as marcas construídas entre as gerações que moveram familiares em um dia de chuva a comparecerem à reunião que foi decisiva para a implementação do projeto bilíngue nesta escola e não na outra que a secretária da educação cogitava implementar. A professora de alemão observou os valores culturais, mas foi a presença dos pais, a voz deles que contribuiu com essa decisão.

A família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é também o centro da vida social... A educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio a sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto... A família tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas. (POMERODE, 2012, s.p.).

O ambiente escolar é um contexto de interculturalidade, e recebe alunos de grupos sociais da comunidade onde vivem. Neste contexto, os alunos entraram em contato com práticas sociais de leitura, de escrita e de oralidade, nas duas línguas (português e alemão). A decisão dos pais de optarem pelo projeto bilíngue para seus filhos traz “um ressurgimento de minorias como tópico e como força centrífuga que se opõe à homogeneização gradual das sociedades modernas” (HAMEL, 1989, p. 16)³⁷.

4.2 PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DAS FAMÍLIAS

Descrito o processo de implementação do projeto bilíngue no município e na escola da região norte, e apresentados os instrumentos de geração de dados, bem como os sujeitos, neste capítulo, passa-se, a partir dos questionários aplicados, a descrever o perfil sociolinguístico das famílias, quanto aos usos das línguas no contexto intercultural, desvelando indícios dos motivos/ou finalidades de elas optarem e manterem seus filhos(as) matriculados no projeto bilíngue, contemplando assim o segundo objetivo específico da pesquisa.

O questionário sociolinguístico (modelo apresentado no Apêndice 4) conforme já mencionado, no capítulo da metodologia, está assim dividido: (i) dados gerais da família; (ii) relação/uso da língua alemã pela/na família, tanto no aspecto oral como sua relação com o material escrito neste idioma; e (iii) o registro de suas motivações para optarem pelo ensino bilíngue. Passamos, então, a descrever o perfil sociolinguístico das 21 famílias que devolveram o questionário. Foram distribuídos 25 questionários, visto que havia 25 crianças matriculadas, no quarto ano do Ensino Fundamental na escola da região norte, no ano de

³⁷ “um ressurgimento de las minorias como tópico y como fuerza centrífuga que se opone a la paulatina homogenización de las sociedades modernas.” (HAMEL, 1989, p. 16)

2012. Quatro famílias não devolveram o questionário. Ficou, assim, com um total de 21 questionários para realizar o perfil sociolinguístico destas 21 famílias, ou seja, dados referentes a 21 alunos. Foram os 21 questionários devolvidos que apontam para a idade destes alunos que variam entre oito e dez anos, e também desvelam que 14 famílias assinalaram que optaram pelo ensino bilíngue em 2009 e seis famílias assinalaram que optaram apenas em 2011, ano em que o ensino bilíngue passou a ser oferecido no contra turno e não mais em turmas divididas dentro das quatro horas nas quais acontece o ensino regularmente. E uma família não assinalou que seu filho encontra-se matriculado no projeto bilíngue desde o ano de 2009, quando o projeto foi implementado nesta escola.

Moram na casa destas famílias de três a cinco pessoas, sendo que quase a metade delas (10 famílias) é constituída de três pessoas. A idade dos pais, mães ou responsáveis varia de 27 a 47 anos, conforme levantamento feito através dos questionários.

No que se refere às profissões exercidas nessas famílias, elas variam muito, desde cargos que exigem nível universitário, engenheiros, arquitetos, até aquelas de nível médio ou Ensino Fundamental completo. Entre os pais e mães encontram-se prestadores de serviços, a empregados na indústria e no comércio, servidores públicos. Com relação às mães, um terço delas são costureiras.

No que se refere à escolaridade nestas famílias, os dados revelam que há representantes dos diversos níveis de ensino, desde Ensino Fundamental completo e incompleto, passando por ensino médio incompleto e completo. Há pais e mães graduados e um pai pós-graduado.

Somente duas famílias, das 21 que responderam ao questionário sociolinguístico, não moram em Pomerode. As demais sempre residiram na cidade.

Uma das duas famílias que assinalaram não morar na cidade participou da etapa da entrevista coletiva e informou que não moram na cidade, mas trabalham em Pomerode. A criança matriculada no projeto bilíngue fica aos cuidados dos avós maternos que moram não só na cidade, mas na localidade onde a escola está inserida.

4.2.1 Uso das línguas

No aspecto do uso das línguas no cotidiano, foi verificado que dois terços das famílias envolvidas nesta etapa da pesquisa declaram falarem nas interações familiares os dois idiomas (português e alemão). Um terço das famílias utiliza somente o português como língua de

interação em casa. Esses dados mostram que as línguas estão em contato na esfera familiar. Conforme a tabela 1.

Tabela 1: Língua(s) falada(s) em casa

Línguas	Citações ³⁸
Português	21
Alemão	14
Famílias	21

Fonte: questionário sociolinguístico – 2012

Buscando identificar se são todos os membros das famílias que fazem uso do idioma alemão em casa, a oitava pergunta no questionário era sobre quem na casa utiliza o alemão como língua de interação. Verificou-se que não são todos os membros que a falam, mas em todas as famílias algum membro a utiliza. Os dados revelam que são 13 pais, 16 mães, e 14 crianças matriculadas no projeto bilíngue que frequentam o quarto ano do Ensino Fundamental, além de irmãos, tios, tias, avós e responsáveis que moram na casa, fazem uso do idioma nas interações familiares. Conforme a tabela 2.

Tabela 2: Pessoas que moram na casa e quem fala alemão

Moram na casa e quem fala alemão	Citações
Pai	13
Mãe	16
A criança que estuda no projeto bilíngue	14
Outros filhos	1
Outros. Quem?	1 responsável 4 avós 1 tios/tias
Famílias	21

Fonte: questionário sociolinguístico – 2012

A nona pergunta do questionário, que língua cada um aprendeu a falar primeiro em casa, leva à reflexão de que dentro deste contexto é possível que os membros das famílias tenham aprendido a língua alemã e a língua portuguesa ao mesmo tempo. Constatou-se que, para oito crianças, dois responsáveis, 15 mães e 11 pais, o idioma alemão foi a primeira língua aprendida em casa. E para outras cinco crianças e um responsável a língua alemã foi aprendida junto com o português. Nas demais famílias, o português foi a primeira língua. A geração destes dados traz a reflexão acerca de quais poderiam ser os motivos para que as

³⁸ Citações nesta pesquisa faz referência ao número de vezes que o dado foi citado no questionário.

famílias não estão ensinando a língua alemã em casa, visto que em 21 famílias, oito crianças tem a língua alemão como primeira língua. Conforme o gráfico 1:

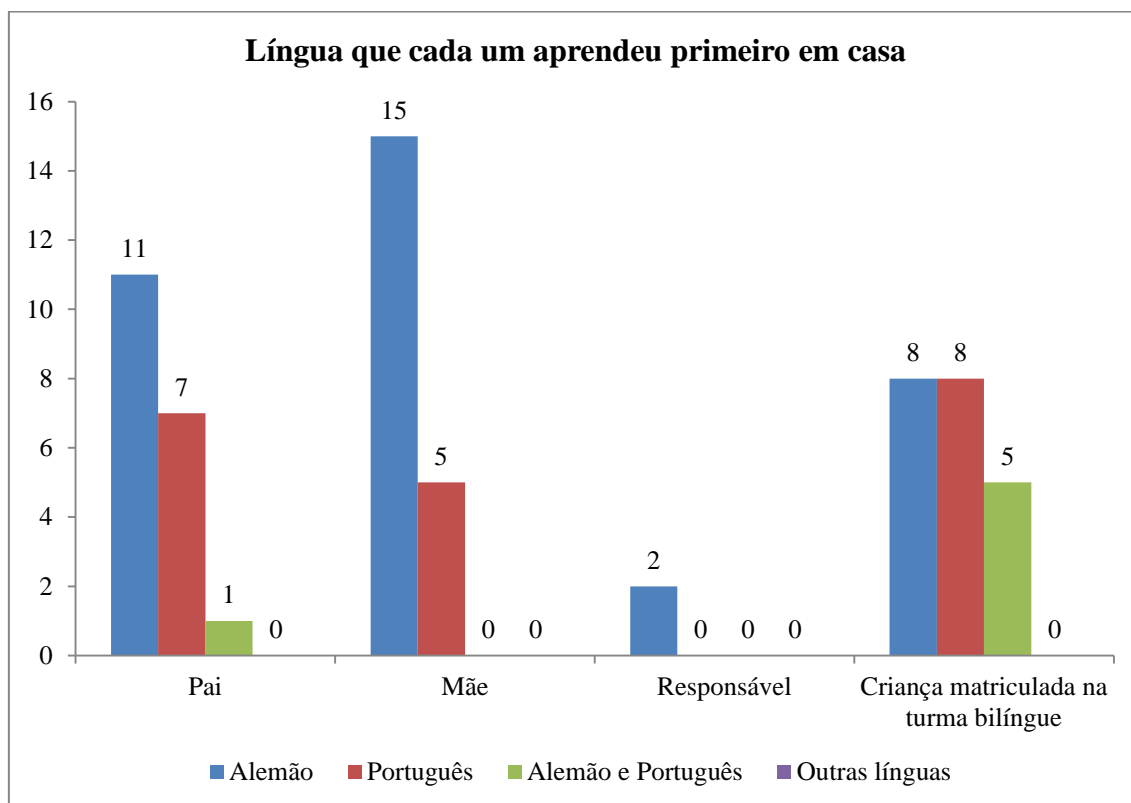


Gráfico 1: Primeira língua que cada um aprendeu em casa

A criança que estuda no projeto bilíngue, conforme a tabela 3, tem a possibilidade de falar alemão no dia a dia com o pai, a mãe, responsáveis, irmãos, avós, vizinhos, tias e tios, sendo as mães (12) e avós (10) os números mais expressivos, levantados com esse instrumento. Uma família assinalou que a criança não fala alemão em casa e seis só falam na escola. Para algumas famílias, esta interação em casa vem gerando “confusão” entre o que é falado em casa com o que se ensina na escola, conforme uma observação feita pela família Deeke, no questionário, na décima questão: *alemão antigo não dá certo com o alemão atual, dá muita confusão em casa*. “Confusão” vem no sentido de as famílias constatarem as diferenças entre o alemão padrão ensinado na escola e o alemão falado em casa, gerando a ideia de que existe um modo “certo” e “errado” de falar uma língua. Esse discurso leva pais a optarem por não ensinar a língua alemã em casa, como apontado por Emmel (2005, p. 25-26), ao depreender em sua pesquisa que “o distanciamento da língua alemã (na fase da alfabetização) é até estimulado pelos próprios pais, com o argumento de que as crianças irão “re-aprendê-lo” quando estiverem na 5ª série”. A palavra re-aprender, aparece com a

conotação de que a escola vai ensinar o correto, a partir da 5ª série, ano em que a partir de 1987, a língua alemã retornou ao currículo das escolas municipais de Pomerode. O que é falado em casa é considerado pelo grupo como o modo “errado”. Essa questão encontra-se abordada no capítulo dos campos de conhecimento relacionados ao tema e será retomada no capítulo 5, durante as análises, quando são apresentadas reflexões sobre bilinguismo social, língua e preconceitos linguísticos.

Tabela 3: A criança que estuda no projeto bilíngue costuma falar alemão no dia a dia

Com quem a criança fala	Citações	Observações
Pai	9	Um responsável escreveu: “alemão antigo não dá certo com alemão atual dá muita confusão em casa.”
Mãe	12	
Responsável	2	
Irmãos	1	
Avós	10	
Só fala na escola	6	
Em casa não fala	1	
Outros. Quem?	1 vizinhos 2 tios e tias	
Famílias	21	

Fonte: questionário sociolinguístico - 2012

Em casa, no dia a dia, os dados da tabela 3 contribuem para a constatação de que seis crianças falam a língua alemã apenas na escola. Contudo vale lembrar que a escola está inserida em um contexto bilíngue, o que possibilita o uso da língua para além da escola, conforme a tabela 4.

Manter o foco de atenção exclusivamente na escola para a elaboração e execução de políticas linguísticas e confiar exclusiva ou prioritariamente nelas para manter e desenvolver *a vida das línguas* é abrir mão de obter resultados concretos na reversão, por exemplo, de uma tendência à perda linguística, ou no aproveitamento de usos concretos da língua em questão na sociedade que podem ser potencializados - planejados - para obtenção de melhores índices de proficiência para grupos específicos. (OLIVEIRA, 2005, p, 89 – grifo do autor).

No contexto da pesquisa, podemos observar a situação da sociedade ser um espaço onde as oportunidades de uso estão presentes e, assim, diminuir a tendência à perda linguística, potencializar o uso da língua alemã em situações reais de uso, na esfera familiar, na profissional e religiosa, conforme os dados da tabela 4.

Tabela 4: Usos da língua alemã

Onde usam	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	DEIXARAM EM BRANCO
Nas festas em família	13	6	-	3
No comércio	7	10	1	4
Na igreja	8	9	-	5
Nos eventos escolares	7	8	2	6
Atividades profissionais	11	7	1	3
Nas atividades esportivas	7	4	3	7
Nos clubes de caça e tiro	11	3	2	7
Outros: Onde? Com que frequência?	Não houve contribuições			

Fonte: questionário sociolinguístico – 2012

4.2.2 Presença de materiais escritos em casa

Os impactos sociais do uso da língua escrita em alemão, no cotidiano das famílias, é um fator a ser considerado no processo de análise dos dados. Esta seção tem por objetivo apresentar os materiais escritos e multimidiáticos que circulam nas casas dos sujeitos da pesquisa. Compreende-se que esses materiais contribuam para os letramentos, quando usados pela família.

Para verificar o material em língua alemã que circula entre/nas famílias, buscou-se contemplar no questionário materiais escritos como livros, livros infantis, dicionários, jornais e revistas e recursos multimidiáticos.

Tabela 5: Materiais disponíveis em casa

Materiais	Línguas				
	Alemão	Português	Possuem em Alemão e português	Outra língua. Qual?	Não possuem
Livros	12	14	7	2 - inglês	2
Livros infantis	4	18	4	-	3
Bíblia	4	15	4	-	6
Hinário	4	13	4	-	6
Folhetos da igreja	9	14	7	-	5
Cd de músicas	14	17	10	2- inglês	-
Dvd de músicas	7	12	5	-	7
Dvd de filmes	3	16	3	1 - inglês	5
Dvd de danças folc.	2	3	1	-	17
Dicionários	16	19	15	5 - inglês	1
Jornais	3	18	3	-	2
Revistas	4	17	4	1 - inglês	4
Joguinhos infantis	1	12	1	-	9
Brinquedos	2	11	1	-	6
Outros materiais: Quais? Em que língua?	Não houve contribuições				

Fonte: questionário sociolinguístico – 2012.

Dos materiais listados, os dicionários são os que apresentaram a maior representatividade em alemão. Os livros em alemão são presentes em mais da metade das famílias (12), já os livros infantis, nem tanto (quatro), mas na língua portuguesa o número aproxima-se de 70 % das famílias. Os jornais impressos circulam nas línguas (em alemão³⁹ e português). Já as revistas circulam em alemão, português e em inglês.

A pesquisa aconteceu em uma comunidade onde apenas 2% não declararam sua escolha religiosa⁴⁰, e os questionários apontam que em quatro famílias a bíblia em língua alemã está presente, em 15 no idioma português, quatro possuem em alemão e português. Hinários e folhetos para leitura também circulam entre as famílias.

Não só o acesso à escrita foi contemplado neste instrumento, mas também o acesso ao material multimidiático como cds, dvds. A diversidade de material contribui com o ensino bilíngue, no sentido de que “as práticas letradas em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas coletivas,

³⁹ O jornal em alemão que circula em Pomerode é o *Brazilian Post*.

⁴⁰ Conforme o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola da região norte “69% das famílias fazem parte da Igreja Luterana, 26,5% da Igreja Católica, 1,5% da Assembleia de Deus, 1% Testemunhas de Jeová e 2% outras, não declaradas”. (PPP, 2012). Disponível no site da escola acessado em 19/02/2014 – 20h45m.

em que o conhecimento sobre a escrita é construído através da colaboração [...]” (KLEIMAN, 2002, p. 30).

No aspecto relacionado a assistir a filmes com legenda, havia a décima segunda pergunta sobre a língua que se tem por hábito selecionar as legendas. Três famílias declaram assistirem em alemão, 19 em português e uma opta pelo inglês. E nesta pergunta, a família Ammon registrou a seguinte observação: *alemão tem poucos filmes*. Ainda envolvendo esse material, foi perguntado se quando a família tem a opção de escolher o idioma no áudio ao assistir a um filme, quais costumam escolher. Duas famílias declaram optar pelo áudio em alemão, 21 pelo idioma português e a família Ammon repetiu sua observação, pontuando a escassez desse material. A partir da repetição da observação feita pela família Ammon, inferiu-se que eles procuram filmes para assistir em alemão, mas suas opções de escolha são poucas, tanto no que se refere aos filmes terem as legendas na língua alemã, assim como oferecer a opção de áudio em alemão.

A dança folclórica faz parte deste contexto, sendo que na comunidade onde a escola se encontra, existe um grupo folclórico que ensaia no clube de caça e tiro da localidade. Assim, foi perguntado se DVDs com danças folclóricas estão presentes nas casas, e duas famílias declaram possuírem DVDs com danças folclóricas em alemão. Depreende-se que este material é de uso do grupo folclórico com pouca circulação nas/entre as famílias, quando observada na tabela 5.

As situações lúdicas fazem parte do cotidiano das crianças, contribuindo com a aprendizagem delas, que aprendem brincando, se divertindo. Assim sendo, a décima quarta pergunta do questionário contempla entre outras situações ali discutidas, a posse de jogos infantis em alemão. Os números contidos na tabela 5 desvelam que é em português que maioria das famílias costuma fazer uso dos jogos. Além dos jogos, foi perguntado se as famílias possuíam outros brinquedos que, de alguma forma, podem proporcionar o uso das línguas, verifica-se que é em português que a interação através do brinquedo acontece nas famílias pesquisadas.

4.2.3 Eventos familiares de letramentos e os usos orais das línguas alemã e português

Foram elencadas algumas situações que compõem o cotidiano, para mapear o perfil sociolinguístico das famílias, relativo ao uso do alemão durante interações junto ao grupo familiar.

Assim como foi possível observar nas tabelas anteriores, é nos momentos de reunião, como as refeições (12 famílias) e nas interações entre os familiares, palavras de carinho (onze famílias) e palavras de repreensão (dez famílias) que o uso da língua alemã vem se mostrando presente em praticamente metade das famílias pesquisadas. Os momentos de orações antes das refeições (três famílias), assim como orar antes de dormir (quatro famílias), são feitos por um número pouco expressivo na língua alemã.

Os aspectos relacionados às cantigas infantis e aos brinquedos cantados como, por exemplo, Hopper Hopper Reiter⁴¹, são utilizados em alemão por um terço das famílias. Outras situações de brincadeiras onde a leitura de regras e interações podem ser feitas em alemão, como os jogos de mesa (por exemplo: Romicubi/dominó), apenas duas famílias assinalaram fazer uso em alemão, enquanto dez famílias brincam lendo as regras e usando o português como língua de interação; nove não marcaram essa questão. Os jogos eletrônicos (por exemplo: no computador/vídeo game) são acessados em alemão por duas famílias, em português por quinze famílias e seis não marcaram essa questão.

Outro ponto a ser considerado é a leitura antes de dormir, um evento de letramento (HEATH, 1983) realizado por duas famílias que usam livros em alemão, dez famílias o fazem em português e onze não marcaram. Esses dados contribuem para a reflexão sobre o pouco uso de literatura infantil na língua alemã, contudo, em português, praticamente metade dos entrevistados tem como hábito realizar leitura com seus filhos antes de dormir. Surge aqui uma possibilidade de ação, incentivando, oferecendo e colocando à disposição das famílias o acervo literário de que a escola dispõe.

⁴¹ Hopper Hopper Reiter (cantiga infantil, que significa: pula pula cavaleiro/cavaleiro)

Tabela 6: Costumes na família

Costumes	Línguas		
	ALEMÃO	PORTUGUÊS	NÃO MARCARAM
Durante as refeições falarmos	12	15	1
Oramos antes das refeições	3	8	11
Oramos antes de dormir	4	12	6
Ler antes de dormir usamos livros em	2	10	11
Ouvimos cantigas em	7	8	11
Cantamos cantigas em	3	7	13
Jogos de mesa (por exemplo: rumicubi/Dominó)	2	10	9
Jogos eletrônicos (por exemplo: no Computador/vídeo game)	2	15	6
Brinquedos cantados (por exemplo: Hopper hopper reiter)	8	4	10
Quando dizemos palavras de Carinho usamos	11	16	2
Quando precisamos repreender (brigar) usamos palavras em	10	17	1
Outras situações. Quais? Em que idioma?	Não houve contribuições.		

Fonte: questionário sociolinguístico – outubro 2012

Os dados revelam que a língua que muitas famílias escolhem para interagir em situações como orar, ler, cantar, jogar, brincar, interações que expressem carinho ou repreensões, em sua maioria é a língua portuguesa. Mesmo que em número menor, a língua alemã está presente nas famílias, também nestas situações.

O dado acerca dos brinquedos cantados, a cantiga Hopper, hopper reiter (pula, pula, cavalinho), que foi citada como exemplo e que é costume ser utilizada para distrair crianças pequenas, sentadas ao colo e onde são embaladas como se fossem pequenos cavaleiros apresentou um número maior na língua alemã do que em português. Esse fato possibilita depreender que, quando se analisa o dado acerca dos cds de música em alemão apresentado na tabela 6, compreendemos que a música é um gênero que circula nas famílias e está em uso na língua alemã diante do número expressivo que foi gerado nesta pesquisa.

5 SENTIDOS ACERCA DO ENSINO BILÍNGUE: AS VOZES DAS FAMÍLIAS

Este capítulo discute, por meio dos Discursos que circulam entre/nas famílias, sentidos que levam os grupos familiares a optarem pela educação bilíngue em Pomerode. No Discurso, os sentidos são produzidos a partir dos valores que os pais atribuem ao ensino bilíngue que é oferecido na forma de projeto na escola da região norte do município de Pomerode. A palavra Discurso está sendo utilizada com a letra D maiúscula, a partir do modelo sociocultural de Gee (2005, p.144, grifos do autor) para abordar a linguagem.

Um Discurso é uma associação socialmente aceita de formas de utilizar a linguagem, outras expressões simbólicas, “artefatos”, de pensar, de sentir, de crer, de avaliar e de agir que podem ser usados para identificar-se como um membro socialmente significativo ou “rede social”, ou para indicar (que se está jogando) um “papel” socialmente significativo⁴².

Essa opção foi feita porque, ao tratar os usos linguísticos como parte de algo mais amplo, põem-se em discussão os modos de pensar, sentir, valorizar e envolver o uso da língua alemã nas/entre as famílias.

A análise parte da discussão da primeira categoria, a constituição da identidade e o sentidos de pertencimento. Nas seções seguintes, as outras duas categorias, sentidos de refração e reflexo e sentidos de futuro, são tematizadas. A categoria é constituída como um meio de classificar os dados descritivos (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e foi apresentada nos procedimentos de análise. A primeira categoria se refere a sentidos de pertencimento ligados à escola e à família que envolve questões de pertencimento ou não à comunidade de prática (JUNG; GARCEZ, 2007) da língua alemã, atitudes positivas e em alguns momentos de conflito com relação à língua alemã e seus usos e à manutenção da língua de herança. Essas categorias foram geradas pelos padrões regulares de fala entre os sujeitos. Em algumas entrevistas, esse sentido foi depreendido a partir das respostas às primeiras perguntas: Alguém quer falar do uso do alemão? Com quem aprendeu? Foi a primeira língua? Quando aprendeu alemão e quando aprendeu português? Em outras, no momento da palavra livre.

Após essa discussão, na seção seguinte, são abordados os sentidos de refração e reflexo, quando pais veem os filhos como espelhos de si e da comunidade de prática da língua alemã, através do revozeamento, discutindo o valor que depositam na aprendizagem do ler e escrever, considerando que para muitos pais o alemão foi mantido apenas na oralidade. Outra

⁴² Un *Discurso* es una asociación socialmente aceptada de formas de utilizar el lenguaje, otras expresiones simbólicas y “artefactos”, de pensar, sentir, crer, valorar y actuar que puedan utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o “red social”, o para indicar (que uno está desempeñando) un “papel” socialmente significativo. (GEE, 2005, p. 144)

subseção vem para discutir questões relacionadas à “manutenção” e à “revitalização”⁴³ da cultura, considerando o cenário sociolinguisticamente complexo (Platdeustch⁴⁴, alemão, português nas suas múltiplas variações). Em seguida a seção com sentidos que se voltam para o futuro.

5.1 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE E SENTIDOS DE PERTENCIMENTO

Cavalcanti (2003, p. 107) discute o conceito de identidade como pertencimento a partir de outros estudos como o de Weeks (1990, apud CAVALVANTI, 2003, p. 107) e o apresenta como sendo “aquilo que temos em comum com algumas pessoas e o que nos diferencia de outras. É uma mescla de posicionamento individual com relações sociais”. A autora complementa afirmando que “frequentemente [as identidades estão] ligadas a valores conflitantes tanto no nível pessoal como no nível da(s) comunidade(s) a que pertencemos”. As identidades que carregamos podem ser conflitantes e até contraditórias.

Os sentidos de pertencimento é uma das questões contempladas pela identidade, que tem a ver com querer manter o que já foi vivenciado e mantido por gerações passadas, não de forma estática, dura, engessada, mas através do discurso cultural.

O discurso da cultura nacional não é assim, tão moderno como aparenta ser. Ele constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Ele se equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade (HALL, 2011, p. 56).

Diante destes sentidos de pertencimento, “existe um conjunto de *atitudes*, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de língua e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como instrumento” (CALVET, 2002, p. 65). Seguindo a linha de Calvet, nesta pesquisa, língua(gem) não é vista como instrumento, mas como um lugar de interação entre o eu e o outro (BAKHTIN, 2010). O que se passa a analisar é como as atitudes influenciam o comportamento linguístico de pertencimento dos sujeitos junto ao grupo de teuto-brasileiros que falam a língua alemã na família e na escola.

⁴³ O termo “revitalização” será utilizado entre aspas “como forma de questionamento, uma vez que, dado o dinamismo de uma língua seria impossível revitalizá-la como foi no passado. Em outras palavras, o termo revitalização, que parece indicar a idéia de imutabilidade, necessita ser relexicalizado ou então mudado”. (CAVALCANTI, 1999, p. 389). A mesma autora (2003, p. 109) amplia a discussão acima, afirmando, que “[...] “revitalização” como “manutenção” serão sempre usados entre aspas para indicar que, ao adotar uma visão de língua como sendo dinâmica, não poderia aceitar esses dois termos, consagrados na literatura em bilinguismo e educação bilíngue sem apontar uma restrição ao seu caráter estático”.

⁴⁴ O termo Platdeustch foi esclarecido na subseção Língua e multi/plurilinguismo.

Apresentação da família Deeke - (Dados do questionário - outubro/2012)

Família Deeke – é uma das duas famílias que não moraram sempre em Pomerode. Ela é formada pela mãe, pela filha e um responsável que mora com elas. A mãe não fala alemão, já o responsável assinalou no questionário, nos dados do aluno, que fala alemão e a criança está matriculada no projeto bilíngue desde 2009 está aprendendo alemão na escola. (Dados do questionário, outubro/2012)

A 15ª questão do instrumento (questionário) enviado às famílias também contribuiu com os sentidos de pertencimento: Por que a família optou por matricular a criança no projeto bilíngue? Respondendo a esta questão, a família Deeke escreveu que é “*Para não ver o filho boiando no meio dos alemão quando falam sua língua, porque o ser humano quando não fala mal em pensamento fala mal em outra língua*”. A família enuncia a presença do eu mais eles (no meio dos alemão), nesse espaço, alteridade está presente, pois ela fundamenta a identidade, uma vez o sujeito se constitui a partir do outro. Dessa forma, através do projeto, esta família, que não fala alemão em casa, busca inserir a criança nessa comunidade de prática, quando ela diz: *no meio dos alemão*. A família quer que o filho se sinta *insider*. Essa inserção vem de uma escolha ligada aos “aspectos culturais e sociais que constroem as diferentes identidades sociais assumidas e/ou negociadas por um indivíduo nas suas trocas linguísticas” (JUNG; GARCEZ, 2007, p.99). Através das trocas linguísticas o sujeito escolhe fazer ou não parte da comunidade de prática. “Cada integrante participa de mais de uma comunidade de prática e em cada qual constitui identidades sociais, as quais também estruturam socialmente a comunidade” (JUNG; GARCEZ, 2007, p. 100). Essa escolha pode desvelar a “intenção de permanecer naquela [nesta] comunidade, sendo-lhe por isso, necessário, para se assimilar, adquirir a língua da comunidade de acolhida” (CALVET, 2002, p. 40).

Quando a família Deeke escolhe as palavras *Para não ver o filho boiando no meio dos alemão*, o conceito de alteridade, apresentado anteriormente, coopera para compreender como a família que não fala alemão vem se sentido em relação ao outro que fala alemão, *boiando*. Como apresentado na seção que apresenta as vozes que constituem esse estudo, a alteridade fundamenta a identidade, uma vez que o sujeito se constitui a partir do outro. E para a alteridade acontecer, são necessários os signos que possibilitam a interação entre os falantes. Como não dominam, não compreendem a língua alemã, a família depreende que *o ser humano quando não fala mal em pensamento fala mal em outra língua*.

Durante as entrevistas coletivas, as famílias entrevistadas constroem esse sentido em suas falas, algumas vezes com atitudes positivas e outras ainda repletas de conflitos (CALVET, 2002). Os enunciados sinalizam esse sentido relacionando a diferentes esferas (casa, escola, trabalho) de uso da língua alemã.

Nessa discussão, referente às atitudes e sentimento de pertencimento, apresenta-se a família Schnitzler e, a seguir, analisa-se o enunciado da mãe, que mora cercada pelos parentes (irmãos, cunhados e sobrinhos) que interagem no cotidiano na língua alemã. A criança dessa família aprendeu a língua alemã como primeira língua.

Apresentação da família Schnitzler – (Diário de campo - 06/02/2014)

Família Schnitzler – é constituída pela mãe, o filho e o avô materno. O pai é falecido. Para a mãe, tem as línguas Plattdeustch e a língua alemã falada na comunidade foi adquirida e mantida em casa até a idade escolar. Foi na escola que ela aprendeu a língua portuguesa. Ela é falante do Plattdeustch até hoje. O filho teve a língua alemã como primeira língua e a mãe ensinou a língua portuguesa a ele somente um tempo antes de matriculá-lo na escola, para que a experiência dele fosse diferente da dela. Moram cercados por parentes (cunhados/ cunhadas) e vizinhos que usam a língua alemã como língua do grupo familiar. (Diário de campo - 06/02/2014).

O excerto que vem para a discussão foi antecedido pela narração da mãe sobre o seu processo de aquisição da língua alemã e da língua portuguesa.

Excerto 11 – Família Schnitzler (entrevista gravada em áudio - 06/02/2013).

Pesquisadora – E como foi com o seu filho?

Filho - Uhum (+)No começo eu só falava português e depois eu aprendi o alemão.

Pesquisadora – Ummm

Mãe – Mas aqui em casa ele falava o alemão só:: quase:: também.

Pesquisadora – Então na infância vocês também cuidaram pra: ((a mãe interrompe a pergunta))

Mãe – SIM, sim que ele falava BASTante alemão. (incompreensível) até hoje em dia eles ainda, AQUI o meu cunhado e cunhada, tenta: “EPa, eu não entendo”

Pesquisadora: Uhummm

Mãe – quando ele fala português

Pesquisadora: Uhummm

Mãe – aqui em casa com o meu avô, ((corrige a palavra)) meu pai ele também fala assim alemão, com os idosos.

Pesquisadora: Uhummm

Mãe – Ele fala mais COMigo o português. Mas com os OUTros ele fala alemão ((baixa o tom de voz)). Porque eles cortam.

Pesquisadora: Uhummm – cortam com a intenção de ((a mãe interrompe))

Mãe – de continuar. Já que ele está estudando eles querem também ouvir o que ele estuda, aprende.

No enunciado do filho depreende-se que para ele a aprendizagem do alemão está na escola e não na família. O filho não lembrava que ele já falava o alemão em casa, já havia adquirido a língua no contexto familiar: *eu só falava português e depois eu aprendi o alemão*. Para ele, o aprender alemão foi na escola e não em casa. Com essa atitude parece que ele valoriza as práticas de letramento dominantes, aquelas que acontecem na escola. Essa afirmação por parte do filho gera um momento de tensão entre a mãe e ele, visto que ela reage com palavras, sinalizando o pertencimento da família à comunidade de prática/ ao grupo social que faz uso da língua alemã, ao contrapor o filho dizendo que: *Mas aqui em casa ele falava o alemão só:: quase:: também*. As palavras que ela enuncia geram a ideia de diversidade de uso de línguas. Primeiro ela escolhe a palavra *só*; gerando a ideia de que só se falava alemão em casa, depois muda para a palavra *quase*, oferecendo a possibilidade de haver outra língua em contato em casa, não só alemão. Finaliza sua fala com a palavra *também*, deslocando o sentido de uso único da língua alemã em casa, sinalizando com a possibilidade de que em casa se fala alemão, mas também outra língua, no caso, a língua portuguesa.

A mãe afirma que não é somente com ela que a criança fala em português, mas com os *outros*, que aqui representam os parentes que moram em volta da casa deles. As pistas linguísticas às quais atribuiu-se os sentidos de pertencimento ao grupo são desveladas nas palavras *cortam*, *ouvir* e *continuar*, usadas quando a criança interage com os *outros* em português. A palavra *cortam* vem para interromper a fala em português da criança, buscando assim incluí-la no grupo de falantes de alemão, como alguém “de dentro”. Dessa forma, os adultos tentam incluí-la nas interações em alemão. A atitude de querer *ouvir o que ele estuda* se mostra como manutenção da língua que se usa em casa e de atualização através do que a criança aprende na escola. Os familiares ouvem, *Já que ele está estudando eles querem também ouvir o que ele estuda, aprende* e assim incentivam o uso da língua da família e aprendem a língua da escola.

Neste enunciado a criança tem sua identidade confrontada quando alterna o uso das línguas. Dentro da criança surge uma “mescla de posicionamentos”, individual quando inicia a fala em português externando a identidade que está sendo constituída a partir da interação com seus colegas da escola e com a mãe que falam português. E em casa, encontra seus familiares que retomam, que o inserem na comunidade de prática da língua alemã.

Essa família e outras desse contexto fazem uso da língua alemã em diversas esferas, além da casa e da escola, conforme já foi apresentado na tabela 5, quando foi descrito o perfil sociolinguístico das famílias. Essa questão foi retomada nas entrevistas coletivas:

Excerto 12 – Família Schnitzler – (entrevista gravada em áudio - 06/02/2013)

Pesquisadora – [...] com você disse que tem bastante vizinho e o opa, onde tudo aqui na região você percebe que é usado o alemão, clube de caça e tiro, escola?

Mãe – É no clube de caça e tiro, na escola, ou quando tipo a:té: se vai no me:rcado comprar alguma coisa, a:ssim, os idosos TENTam falar o alemão SABE, com as pessoas, mesmo as pessoas dizendo: “Ah, eu não entendo”.

Pesquisadora- Uhum

Mãe - Mas tem idoso que FAla.

Pesquisadora – Mas aqui nas relações de família

Mãe - Ah, é bastante.

Pesquisadora- Assim nas festas?

Mãe – Sim, nas festas

Pesquisadora- no dia a dia?

Mãe – É no dia a dia, nas festas, é falado alemão, se todo mundo fala alemão é tudo falado em alemão.

Ao confirmar os locais onde se fazem usos da língua alemã, a mãe da Família Schnitzler insere o comércio e também as atitudes daqueles que não falam alemão (atendentes do comércio local) com relação ao bilinguismo presente no contexto social. No enunciado da mãe, *os idosos tentam falar o alemão sabe, com as pessoas, mesmo a pessoa dizendo: “Ah, eu não entendo”*, depreende-se que para ela é o idoso que busca o outro para ampliar ou manter a comunidade de prática. Mesmo diante da negação “*eu não entendo*”, ela reafirma, *Mas tem idoso que fala*. O idoso, na voz desta família, é aquele que fala alemão, esperando que o outro busque uma estratégia para compreendê-lo, visto que o idoso vivenciou a língua alemã como língua de casa, da escola, da comunidade e do comércio, durante a juventude. Por isso para o idoso faz mais sentido falar em alemão nessas diversas situações. .

O Excerto 12 finaliza com o enunciado da mãe da Família Schnitzler: *se todo mundo fala alemão é tudo falado em alemão*. Depreende-se, com o emprego da conjunção “se”, nesse excerto, que o sentido de condição de uso da língua alemã nas interações cotidianas está associado ao grupo que está presente e a língua que eles escolhem falar. No dia a dia, caso haja pessoas que não falem o alemão, a língua de interação pode ser outra, caso todos os presentes falem alemão *tudo [será] falado em alemão*.

A diversidade de espaços, conforme a tabela 4, em que a língua alemã está em circulação contribui para que a escolha dessa língua por essa família não seja aleatória, mas seja uma escolha com vistas a *continuar* o uso da língua na esfera familiar, *já que ele [o filho]*

está estudando e sendo incentivado e através dos familiares está tendo a oportunidade de uso em situações reais e cotidianas.

Apresentação da família Kahle – Diário de campo - 29/01/2013

Família Kahle – é formada pela mãe, a filha e a avó paterna. O pai é falecido. A tia da menina é vizinha e ela foi professora de alemão. Esta tia é quem levava e buscava a menina da escola durante o período de alfabetização. Para todos os membros desta família a língua alemã foi a primeira língua adquirida em casa. (Diário de campo - 29/01/2013)

Excerto 13 – Família Kahle – entrevista gravada em áudio – 29/01/2013

Pesquisadora – Pra ela foi a primeira língua?

Mãe – Sim, ((olha para a criança e pergunta: é né? Como não há resposta por parte da criança, a avó responde em alemão)).

Avó – Sim. Sie hat Deutsch gesprochen. ((Ela falava alemão))

Mãe – ((olha para a criança e repete a fala da avó de modo afirmativo)) ja du hast doch nur Deutsch gesprochen. ((sim, você só falava alemão)).

Filha - ((risadas tímidas e encabuladas, murmúrios incompreensíveis)).

Para esta família, o uso da língua alemã parece fazer parte das práticas sociais na esfera familiar, visto que, durante a entrevista, a mãe e a avó faziam a alternância de código (MAHER, 2007; FRITZEN, 2010) entre a língua alemã e a língua portuguesa. Nesta família a língua alemã está em constante contato com a língua portuguesa.

Portanto, o *code switching* não é falta de competência, é sinal de competência em contexto de bilingüismo. E isso faz muito sentido quando consideramos que a mudança de código não são misturas *ad hoc*. Esses procedimentos são, para o bilíngue, recursos comunicativos poderosos dos quais ele lança mão com frequência, para, pragmaticamente, atribuir sentidos vários aos seus enunciados: para expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica etc. Não se trata, portanto, de um déficit, mas de um recurso discursivo sofisticado com que somente os bilíngues podem contar. (MAHER, 2007, p. 75).

Questões de identidade que envolvem os sentidos de pertencimento podem aproximar ou diferenciar os sujeitos. Uma delas pode estar relacionada ao uso da língua alemã nos conflitos gerados a partir das relações de poder e a identidade social ou étnica e no contato entre as línguas. Conforme já abordado no capítulo dos contornos teóricos, a língua tem um papel determinante na construção da identidade individual ou coletiva e histórica. Na análise dos enunciados da família Kahle, considera-se que tanto a mãe como a avó inserem a criança no grupo social que fala alemão, afirmando que para ela o alemão foi a primeira língua, trazendo assim a criança para a comunidade de prática desta família.

Apresentação da família Protzen (Diário de campo - 05/03/2013).

Família Protzen – é composta pelo pai, mãe, filho mais velho e a filha que frequenta o projeto bilíngue. Para o pai e a mãe a língua alemã foi a primeira língua. Eles moram cercados por parentes e vizinhos que também falam alemão. Para a filha alemão foi a primeira língua. O irmão não fala alemão. Durante a entrevista o pai explicou que o irmão mais velho entende, mas não fala alemão, porque ele frequentou a Educação Infantil desde muito cedo e lá não havia professoras que falassem alemão ou que usassem o alemão na escola. Uma das primas também frequenta o projeto bilíngue, mas em uma classe anterior a da criança da Família Protzen e em alguns momentos a mãe ouve as duas crianças usarem a língua alemã como língua de interação durante as brincadeiras de casinha.

Excerto 14 – Família Protzen - entrevista gravada em áudio – 05/03/2013

Pesquisadora – e pro senhor, foi a primeira língua?

Pai – Sim.

Pesquisadora – E com era assim no seu tempo de criança? De escola?

Pai – Pra mim era bom, eu gostava sim (risos) mas hoje em dia tem muita gente que não fala mais alemão e daí, aí não sei (+) eu não sei, eu não tenho nada assim os que falam assim português reclamam Uf, FAla em português e NÃO em alemão. Assim quando a gente vai na fábrica né.

Pesquisadora – Uhum

Pai – fala, tem gente, gente que fala AInda em alemão né.

Pesquisadora – tem.

Pai – e se tu fala em alemão uf, FAla em português ai eles falam pra gente. Às vezes eles [os não falantes do idioma alemão] NÃ:O querem que a gente fala alemão ((quase um murmúrio)) mas é uma língua que não se pode deixar de falar, né (+).

O pai da família Protzen enuncia sobre o conflito entre as línguas pode trazer nas relações de trabalho. Ele fala alemão mas é interpelado a não falar. “A língua é um símbolo de identidade (talvez o mais poderoso) que permite reconhecer como naturais de uma cidade, de um país e, ao mesmo tempo, identificar quem não é” (BERENBLUM, 2003, p.20). O estudo de Hall (2011, p. 58) traz os três conceitos, que segundo ele constituem uma cultura nacional como uma “comunidade imaginada”, e depreende-se que as memórias do passado, motivem o pai da família Protzen a enunciar que a língua alemã seja *é uma língua que não se pode deixar de falar*. Essa memórias constituam o desejo de viver em conjunto, e o fato de que *não se pode deixar de falar* contribui na perpetuação da língua de herança.

Abaixo temos os dizeres do pai da família Scheiff que não fala alemã e está inserido em um contexto de trabalho onde falam.

Apresentação da família Schleiff – (Diário de campo - 25/02/2013)

Família Schleiff – é formada pelo pai, mãe e dois filhos que frequentam o ensino bilíngue (gêmeos) e outros dois filhos (um rapaz e uma moça) que já são adultos. Para nenhum desses familiares a língua alemã foi a primeira língua. Os filhos aprenderam alemão na escola. Mas a mãe tem o pai e tias que moram em outra localidade na cidade de Pomerode que falam alemão, porém ela não aprendeu. A entrevista aconteceu na casa da família, à noite, na sala de jantar e com a participação do pai, mãe e os filhos menores, após o treino de futebol que os dois meninos frequentam. A mãe é natural de Pomerode, o pai não, mas veio morar na cidade quando ainda era criança. Os filhos estudavam até o ano de 2009 em outra escola da rede municipal que não tem o projeto bilíngue, mas tem uma aula semanal de alemão como língua estrangeira. Somente em 2010, vieram para a escola da região norte do município.

Excerto 15 – Família Schleiff – (entrevista gravada em áudio – 25/02/2013)

Pai – eu trabalhei na ((nome da empresa)) em 94, na estamperia, só tinha EU e mais UM cara que não sabia falar alemão, o pessoal fala o TURno inteiro em alemão, sabe.

Pesquisadora – uhum

Pai – é a gente não. Podia tentar se esforçar um pouco mais se quisesse aprender (+), mas daí a gente não ti:nha essa visão que se tem ho:je em dia, né.

Os dois excertos acima foram gerados durante a resposta à primeira pergunta feita na entrevista coletiva, quando foi solicitado que cada um narrasse a sua relação com a língua alemã.

Os enunciados dos pais das famílias Protzen e Schleiff estão carregados de conflitos que se desvelam na esfera de trabalho, entre os grupos de pessoas que durante o expediente optam por falar o alemão e os que não falam. Nessa esfera se faz presente o bilinguismo social, as duas línguas (português e alemão) são usadas como línguas de interação entre os colegas de trabalho. A partir do enunciado do pai da família Schleiff, *a gente não tinha essa visão*, constrói-se uma relação com os efeitos produzidos pelas campanhas de nacionalização, que buscaram silenciar os traços de identidade alemã (FRITZEN; EWALD, 2011). *Visão*, que vem como sinônimo de consciência acerca do uso da língua alemã, e esta consciência está mudando a partir da esfera de trabalho na qual ele se encontra inserido.

No caso do pai da família Schleiff o uso da língua alemã o exclui da interação com os colegas, já na situação do pai da família Protzen, é o uso da língua portuguesa que prevalece, por pressão dos colegas.

No momento em que o pai da família Schleiff afirma que ele *Podia tentar se esforçar um pouco mais se quisesse aprender*, ele se vê excluído, mas de alguma forma se sente responsável por isso, por não se “esforçar” para na interação com os demais colegas tentar adquirir a língua presente no contexto de trabalho. Essas interações dos que compõem o ambiente de trabalho podem se apresentar como vozes dissonantes, *só tinha eu e mais um cara que não sabia falar alemão*, ora conflitantes, *o pessoal fala o TURno inteiro em alemão*. Depreende-se que ele e seu colega de trabalho estavam excluídos do grupo que fala alemão. A entonação que ele coloca na palavra *TURno*, seguido do qualificador *inteiro*, faz refletir que havia um conflito interno que gerava um sentimento de exclusão, pelo uso da língua que não era empregada e compreendida por todos. Nas palavras *se quisesse aprender*, pode-se inferir que talvez em algum momento foi uma opção não aprender a língua alemã, as oportunidades estavam presentes nas interações com os colegas, na família. De acordo com o diário de campo, o pai da família Schleiff afirma que poderia ter aprendido alemão com os sogros e parentes de sua esposa que falam alemão. Hoje seus filhos têm nos avós e parentes maternos o espaço para interação usando a língua alemã. A família Schleiff tem por parte da mãe o avô e tios que usam a língua alemã nas interações cotidianas, o que faz com o pai que não fala alemão não seja totalmente *outsider* (GEE, 2001).

Diferente do pai da família Schleiff, que se sentia excluído no trabalho por não fazer parte do grupo que falava a língua alemã, o pai da família Protzen fala alemão, mas no trabalho há os que não fazem uso dessa língua, pedindo que quem falasse alemão não fizesse uso nas relações de trabalho. Mas o sentimento de pertencimento para o pai da família Protzen, mesmo diante do pedido para não falar alemão no local de trabalho, era de resistência, ele e seus interlocutores usavam essa língua. Verificamos isso quando o pai da família Protzen, em seu enunciado, usa o articulador, *mas*, que faz a relação de oposição: *mas é uma língua que não se pode deixar de falar*. Os falantes do grupo desta esfera de trabalho usam majoritariamente a língua portuguesa e pedem para que não se fale em alemão, mas para os que falam alemão entre si é um uso natural, porque é a língua de interação na esfera familiar, alemão é a língua do seu grupo e por isso *não se pode deixar de falar*.

Referente a esse espaço de trabalho (*se tu fala em alemão uf,. Uf*), o pai da família Protzen utiliza uma interjeição (*Uf*), como a expressão de um sentimento de estar fazendo algo errado. Isso colabora com o seu comportamento de mudar a língua em uso pela ação dos que não a falam. *Eles não querem*, quem seriam *Eles*? Durante a entrevista, o pai da família Protzen não deixa claro se *Eles* viriam a ser seus chefes ou seus pares. Provavelmente os demais colegas, pois talvez se fosse o chefe soaria mais como uma ordem.

A língua alemã pertence ao grupo de teuto-brasileiros ao qual o pai da família Protzen se sente pertencente por meio do uso dessa língua em casa e no seu local de trabalho. Identidade e pertencimento é o que o pai da família Protzen revela em seu enunciado. No próximo excerto, apresenta-se um trecho da entrevista com a família Aldinger.

Apresentação da Família Aldinger - (Diário de Campo - 22/01/2014)

Família Aldinger – é composta pelo pai, pela mãe e o filho. Durante o período em que os pais trabalham a criança fica aos cuidados dos avós maternos. Todos (pai, mãe, filho e avós) falam a língua alemã e a mãe e seus familiares falam o Plattdeuscht. Esta é uma das famílias que não mora em Pomerode. Mas tanto o pai como a mãe trabalham na cidade. A entrevista aconteceu à noite, depois do horário de trabalho dos pais, na casa da família, na cozinha, e contou com a participação dos três sujeitos que constituem a família: o pai, a mãe e o filho. (Diário de Campo - 22/01/2014).

Conforme o diário de campo (17/10/2012) quando foi entregue o questionário sociolinguístico, o filho desta família relatou que seu pai precisou de um tradutor quando foi à Alemanha, a trabalho, e que ele estava no ensino bilíngue para que não precisasse passar pela mesma situação do pai.

Excerto 16 – Família Aldinger - entrevista gravada em áudio – 22/01/2013

Pesquisadora – Uhummm, e assim você coloca que é bom pra ele em termos de futuro, né assim em termos de futuro e aonde será que ele vai poder usar, assim a língua alemã, onde vocês veem assim que ele vai aplicar isso?

Filho – Na Alemanha (quase um murmúrio)

Pai – Na Alemanha (risos demonstrando surpresa)

Mãe – O nosso filho tem muitos sonhos né? Mas ele FAla: eu gostaria muito de conhecer a Alemanha. E por que NÃO né. A gente não pode dizer ah, eu sempre falo pra ele assim, sempre tem que dizer: Um dia eu VOu pra lá né. Então eu acho que daí já vai ser uma oportunidade que ele já apre:nde:u, ele vai te:r esse conheciMENTo lá::né, dos quatro, cinco aninhos dele.

Pesquisadora - Uhummm,

Mãe – Então ele vai chegar e já vai saber. Empresas, hoje tem empresas que a gente sabe no nosso município, na região do Vale TEM empresas que é, que nem o pai lá as vezes que tem que fazer contato, as vezes até eles EXIgem no currículo. É uma oportunidade, ele já tem né

Pesquisadora - Uhummm

Mãe – e acho que ele pode, e QUEm sabe um dia ele não po:de se:r UM professo:r, tem muitas (+) coisas assim ((muitas vozes ao mesmo tempo)). Eu vejo... ((o pai assume a fala))

Pai – Eu não vejo hoje onde ele pode usar, mas sei tem empresas que usam, tem muitas coisas que usam

Mãe – Intercâmbios

Pai – Eu vejo assim como um (+) um como algo a MAIs pra ele. Um diferencial pra ele. Sabendo o alemão. Ainda mais aqui na nossa região que usa bastante. Né.

A criança se manteve participando poucas vezes, mas atenta até o momento em que é feita a pergunta sobre onde fazer uso da língua alemã. Nesse momento da entrevista, a criança prontamente responde: *Na Alemanha*. A reação do pai é de riso, expressando surpresa, visto que até esse momento a criança não vinha participando da entrevista, permanecia ouvindo e observando. Quando se falou em onde usar, pensar sobre a função para essa língua, o filho se manifesta. E enuncia outro uso social para a língua alemã. Enquanto o pai constrói sentidos relacionados ao trabalho, o filho relaciona o uso a situações voltadas a experienciar (como viajar e conhecer a Alemanha). Perguntar onde usar a língua alemã trouxe a criança para o diálogo. Depreende-se que ir à Alemanha, para a criança, passa a ser um artefato cultural, simbólico.

Artefato cultural pode ser compreendido como um recurso cultural. “Esses recursos culturais são construções sociais ou produtos da atividade humana, e eles, por sua vez, podem se tornar ferramentas envolvidas em processos de produção cultural. Artefatos culturais são essenciais para o trabalho de identidade”. (BARTLETT, 2007, p. 55)⁴⁵. Essas ferramentas podem ser físicas (livros, camisetas, pastas) ou simbólicas, (não físicas), e contribuem com a construção de uma imagem para parecer ou sentir-se letrados. Podemos considerar esses artefatos não físicos como estratégias para administrar sentimentos que contribuem para parecer ou sentir-se pertencente ao grupo que faz uso dos artefatos culturais. Bartlett (2007) e Hall (1996/2002) discutem o envolvimento com artefatos culturais, como eles contribuem para o contínuo movimento da construção de identidade. “Estudos socioculturais de letramento têm demonstrado que as práticas de letramento e das identidades sociais se desenvolvem através da interação mútua [entre pessoas e artefatos]”. (BARTLETT, 2007, p.54)⁴⁶. Ao longo dessa discussão, Bartlett cita Finders (1997 apud BARTLETT, 2007), que considerou, junto a seus sujeitos de pesquisa, que carregar livros os faziam sentir-se e parecerem letrados, mesmo não sendo alfabetizados. O artefato cultural, livros, gerou o sentimento de pertencimento ao grupo de alfabetizados “legítimos”, através do parecer

⁴⁵ “These cultural resources are social constructions or products of human activity, and they, in turn, may become tools engaged in processes of cultural production. Cultural artifacts are essential to identity work”. (BARTLETT, 2007, p.55).

⁴⁶ Sociocultural studies of literacy have established that literacy practices and social identities develop through mutual interaction. (BARTLETT, 2007, p. 54).

alfabetizados. No entanto, "parecendo" por si só não é suficiente. É preciso também aprender a "sentir-se" alfabetizado.

Esse conceito de artefato cultural pode ajudar a interpretar a fala do filho da família Aldinger, que *tem muitos sonhos* entre eles o de conhecer a Alemanha. O *conhecer* sugere a ação de ver, de ampliar o que já é familiar. Contudo, a mãe continua a conversa com as palavras *vai ser uma oportunidade* para usar a língua alemã, *já aprendeu, ele vai ter esse conhecimento lá dos quatro, cinco aninhos dele*. Compreende-se que para a mãe os sentidos de pertencimento acontecem de forma construtiva, a criança vai sendo inserida pelo conhecimento da língua alemã na comunidade de prática desde pequena *lá dos quatro, cinco aninhos dele*.

Conforme Bartlett (2007, p. 55, grifos da autora), “um artefato pode assumir um aspecto material (que pode ser tão transitório como uma palavra falada ou tão durável como um livro) e/ou um aspecto ideal ou conceitual (como um rótulo, como "meninas boas" e "meninos maus”) ⁴⁷. A realização do *sonho* de ir para a Alemanha pode fazer a criança “parecer” e “sentir-se” diferente dos demais. Os demais aqui são compreendidos como aqueles que ainda não foram para a Alemanha, fazendo a criança se sentir diferente dos que ainda não foram para lá. Para o pai da família Aldinger, o fato de seu filho ter uma língua *A MAIS* vai ser um *diferencial* quando as línguas estiverem em contato, *Ainda mais aqui na nossa região que usa bastante*.

As escolhas que os sujeitos fazem entre os modos de falar, onde usar a língua não são aleatórias, bem como a escolha da escola para seus filhos. O sentimento de pertencimento à comunidade de prática colabora para esta decisão. A seguir são apresentadas três famílias que enunciaram acerca da escolha da escola, estar relacionada as questões culturais e identitárias do grupo que a constituem.

⁴⁷ “An artifact can assume a material aspect (which may be as transient as a spoken word or as durable as a book) and/or an ideal or conceptual aspect (such as a label, like “good girls” and “bad boys”)” (BARTLETT, 2007, p.55).

Apresentação da Família Herkenhoff (Diário de Campo - 17/02/2014)

Família Herkenhoff – É composta pelo pai, mãe e filho. Durante o tempo que a criança não está na escola e os pais trabalham, ela fica aos cuidados da avó paterna. Todos (pai, mãe, avó e filho) falam a língua alemã. A entrevista aconteceu na casa da família, num domingo pela manhã, na cozinha da casa e em um ambiente bem descontraído, visto que a mãe continuou seus afazeres na cozinha e participava da entrevista. O excerto que é apresentado foi gerado junto a esta família, no momento em que é incentivada a conversar sobre a relação que cada membro tem com a língua alemã. Os sentidos relacionado ao trabalho estiveram bem presentes nos enunciados desta família. (Diário de Campo, 17/02/2014).

Excerto 17 – Família Herkenhoff (entrevista gravada em áudio – 17/02/2013)

Mãe - nós teríamos opções mais perto, como o ((foi retirado o nome da escola)) aqui. Mas desde que a gente resolveu ter um filho, sempre disse que ele ia estudar no ((nome da escola)). Sério, sério isso!

Pai - Outra coisa (+), o ((nome da escola)) tu deve saber mais coisa assi:m, mas o ((nome da escola)) É uma região MUito de alemão. Então, os próprios AMigos dele do colégio já VÊM com essa tradição de casa de VIR falando alemão né.

Filho – É::

A mãe da família Herkenhoff, enuncia que mesmo tendo outras opções de escola para matricular seu filho, opta pela escola onde o grupo que constitui mantém a identidade constituída com o uso da língua alemã *já VÊM com essa tradição de casa de VIR falando alemão*. O contexto social contribui para que a família se sinta *insider*, pois herdaram a cultura, sentem-se parte dela.

Outras famílias compartilham o sentido de pertencimento e a constituição da identidade, pelo grupo que constitui a escola e será apresentado um excerto da entrevista com a família Schleiff, porque se compreende que haja aqui uma regularidade relacionada aos sentidos de pertencimento à comunidade de prática que envolve os sujeitos que a constituem e a escola.

Excerto 18 – Família Schleiff (entrevista gravada em áudio - 25/02/2013)

Mãe – é assim eu, eu não me arrependo de ter colocado eles nessa escola pra eles estudarem o alemão, fico feliz por eles, né e tem as vezes eles não gostam né muito, mas eu sei que um dia eles vão ver com outros olhos e vão perceber que é interessante e que é bem vantajoso pra eles né.

Assim como a família Herkenhoff, a família Schleiff, optou pela escola onde acontece o projeto bilíngue pelo grupo que a constitui, o lugar que ela ocupa no contexto da localidade: ((nome da escola)) *É uma região MUito de alemão* (Família Herkenhoff).

A escola, descrita neste estudo, apresenta-se como outras que compõem a rede de ensino do município no que se refere à estrutura física e administrativa, mas com o diferencial de oferecer o projeto bilíngue. Assim, a concepção sobre a função dessa escola passa a ser diferente das demais, ou seja, esta escola passa a ser um espaço no qual se procura “servir populações linguísticas e culturalmente diversas” (HORNBERGER, 2003, p. 24). A implementação do projeto bilíngue nesta escola foi uma escolha da comunidade. Esta escolha foi aceita pelos pais, ao considerarmos o que a mãe da família Schleiff declara não ter tido arrependimento por parte deles como pais ao optar pela escola, mesmo que em alguns momentos ela tenha que lidar com adversidades por parte de seus filhos (*tem (..) vezes eles não gostam né muito*).

Mesmo sendo a escola um espaço onde as diversas culturas e línguas convivem, a língua portuguesa é a língua oficial para se ensinar na escola. Contudo, a família Herkenhoff ainda acentua que, além da escola, a comunidade onde ela se insere, o uso do alemão no entorno da escola, é uma tradição que vem sendo mantida: *já vem com essa tradição de casa de vir falando alemão né*.

A escola constitui e contribui com a formação do contexto, que é intercultural e que tem seus sujeitos saindo da cidade e regressando a ela. É o enunciado pela família Ammom.

Apresentação da Família Ammon (Diário de Campo - 08/03/2013).

Família Ammon – Esta família é composta pelo pai, que teve a língua alemã como primeira língua, a mãe que não fala alemão, mesmo tendo iniciado o estudo da língua alemã em curso em instituição da região, a filha que aprendeu a língua na escola e o irmão menor que também está aprendendo a língua na escola (Educação Infantil). A entrevista aconteceu à noite na casa da família, na sala, e com a participação dos quatro membros. O pai trabalha em uma empresa multinacional, onde conhecer a língua alemã foi o motivo de sua contratação. E no momento da palavra livre este pai pediu para a pesquisadora, através dos contatos na escola, indicar o nome de professora particular de alemão, porque o momento na empresa estava solicitando que ele retomasse o estudo da língua. Essa família tem uma tia (irmã da mãe) que morou muitos anos na Alemanha. (Diário de Campo, 08/03/2013).

O excerto da família Ammon foi gerado no momento inicial da entrevista, quando foi perguntado sobre a relação de cada membro com a língua alemã. Neste momento o pai respondeu que a língua alemã foi a sua primeira língua, e a pesquisadora buscando ampliar a discussão perguntou “Em casa assim com os pais?” (vide abaixo o trecho da entrevista).

Excerto 19 - Família Ammon (entrevista gravada em áudio - 08/03/2013)

Pesquisadora – Em casa assim com os pais?

Pai – é em casa assim com os pais, só que depois assim, né quando criança (+) um tempo daí morei lá para o Paraná (+), daí também lá, ninguém falava alemão, daí eu fiquei MUITO tempo sem falar, né, qua:se esque:ci né daí voltamos de novo pra cá e daí eu aprendi de novo, né.

Pesquisadora – Uhum

Pai – claro isso por causa dos meus avós, os meus avós eles SÓ falavam alemão, né

Pesquisadora – Uhum

Pai – daí cla:ro era OBRIgado a aprende:r, né (fala rindo).

Depreendemos que para o pai da família Ammon o sentido para o uso da língua alemã está relacionado aos seus interlocutores (os avós) que geravam nele a obrigação de aprender (reaprender). Retomar o uso da língua que já conhecia, mas que quase havia “esquecido” por ter ido morar em um lugar onde não encontrou interlocutores: *lá, ninguém falava alemão*. Ele atribui ao convívio com os avós a obrigação de reaprender, com a sua volta para Pomerode. A entonação que ele atribuiu à palavra *OBRIgado* nos faz compreender que não foi algo natural, tranquilo, um desejo de ele retomar o uso da língua, mas sim a ação de seus interlocutores (*por causa dos meus avós eles SÓ falavam alemão, né*). O enunciado deste pai pode ser relacionado ao conceito de bilinguismo social, porque as línguas (alemã e português) estão presentes no contexto sócio-histórico, não é somente na escola, e assim o pai da família Ammon, se via *OBRIgado* a aprender, ele não tinha escolha. Bilinguismo refere-se “à capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007, p. 79).

No excerto 19, o pai da família Ammon repete a palavra *claro* quando se refere aos avós e quando desvela a obrigação de aprender. Para ele estava claro que ou ele retomava o uso/aprendizagem da língua alemã ou seria excluído da comunidade de fala (os avós) na qual ele voltou a se inserir. Era de “dentro”, foi para “fora” e retorna.

Apresentação da família Ringwald (Diário de Campo - 20/02/2013).

Família Ringwald – É composta pelo pai, que não fala a língua alemã, a mãe que teve a língua alemã como primeira língua e pelas duas filhas, a maior que está matriculada no ano escolar que participou do estudo e a menor que iria iniciar no projeto bilíngue no ano de 2013. As duas meninas aprendem a língua alemã na escola e fazem uso, somente com a mãe, quando visitam parentes maternos e na escola. A entrevista aconteceu em casa, na sala, e o pai optou por não participar. O excerto da família Ringwald foi gerado como resposta ao primeiro questionamento do roteiro da entrevista (Alguém quer falar do uso do alemão? Com quem aprendeu? Foi a primeira língua? Quando aprendeu alemão e quando aprendeu português?), mas fazendo referência às crianças, como foi ensinar as línguas para elas. A mãe inicia falando sobre o fato do marido não falar a língua alemã, o que acarretou como consequência ela escolher não falar mais o alemão em casa. (Diário de Campo, 20/02/2013).

Esta família respondeu no questionário sociolinguístico que pensava ser obrigatório o ensino bilíngue e não uma opção da família.

Excerto 20 – Família Ringwald (entrevista gravada em áudio – 20/02/2013)

Mãe – E daí a gente sempre fala o:: portuQUÊS aqui em casa né, daí pra mim JÁ falar O alemão já é::, falo umas DUas ou três palavras daí tem que voltar a falar o::português

Pesquisadora – Uhum, mas daí porque o marido não:

Mãe – é: ele nã:o entende eu já TENtei ensinar pra ele pra ele aprender, ma:s ele começa a:: tirar sarro e daí não ensino mais.

Pesquisadora- Uhum

Mãe – já não tento mais.

(...)

Pesquisadora – mas e com a sua filha agora?

Mãe – (+) É também quando ela nasceu é daí depois agora fala:r o: o: ensinar o ALEMão pra ela que nem daí só eu tinha medo de que não ia se entender com o pai.

Pesquisadora – Uhum

Mãe – daí falei o português. E depois com a pequena foi a mesma coisa.

Na entrevista coletiva, essa mãe fala que *tinha medo* de usar a língua alemã com as suas filhas, no cotidiano, visto que o pai não fala esta língua. Essa atitude, gera um momento de tensão na relação do pai com as filhas e parece expor uma crença em relação ao bilinguismo: “(...) a língua minoritária vai dificultar, ou mesmo impedir, a aquisição da língua de prestígio” (MAHER, 2001, p.71). Muitos pais acham que devem falar a mesma língua com os filhos, pois as crianças teriam capacidade de aprender somente uma língua, no caso dessa família, o alemão falado pela mãe. Caso contrário as crianças não se entenderiam com um e

nem com o outro. São “crenças infundadas”, conforme Maher (2001, p. 71), pois “subestimamos em muito nossa capacidade de aprender línguas”. Com isso, muitas famílias perderam/perdem a oportunidade de crescerem em um ambiente bilíngue.

A mãe da família Ringwald fala sobre atitudes (*tirar sarro*) que geraram nela desmotivação para ensinar o alemão ao marido que não fala (*já não tento mais*). As pessoas podem ter “atitude de rejeição ou de aceitação que não têm, necessariamente, influência sobre o modo de falar, mas que certamente têm influencia sobre o modo com que percebem o discurso dos outros” (CALVET, 2002, p. 74).

No início desta seção mencionamos um trecho da entrevista com a família Deeck, para quem o sentido para a criança estar matriculada no projeto bilíngue é “*Para não ver o filho boiando no meio dos alemão quando falam sua língua, porque o ser humano quando não fala mal em pensamento fala mal em outra língua*”. Essa situação acerca da dificuldade de comunicação pode se fazer presente quando se tem línguas em contato. Em uma conversa quando há pessoas que não entendem o que é dito, concluem que estejam falando mal. Conforme o Discurso da mãe da família Ringwald, o pai assume estratégias de defesa (*tirar sarro*) que acabam gerando o sentimento de medo, insegurança na mãe (*eu tinha medo de que [a filha] não ia se entender com o pai*). Cavalcanti (2006, p. 242) discute a questão da identidade e pertencimento considerando que “um indivíduo emerge através dos processos de interação social, não como produto final, mas como alguém que é (re) constituído através das várias práticas discursivas das quais participa”, ou seja, uma mescla de posicionamentos individuais em relações que são sociais (CAVALCANTI, 2003, p. 107).

5.2 SENTIDOS DE REFRAÇÃO E REFLEXO: “PRA ELES APRENDEREM O QUE A GENTE NÃO APRENDEU”

Na seção anterior foram discutidos sentidos de pertencimento pela identidade à comunidade de prática. E o refletir e refratar passa pelos sentidos de pertencer. Refração e reflexo são conceitos abordados a partir de Bakhtin (2010, p. 47) para quem “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata”. Neste estudo optamos por esses termos da teoria bakhtiniana e discutidos por Oliveira (2005, p.1), que utiliza o “termo refração (da óptica) e não refratário (da termodinâmica) por entendermos que Bakhtin fala de *olhares* diferentes” (grifo da autora). Ou seja, “o reflexo é a imagem idêntica do outro no objeto, a refração é a mudança do outro através do objeto” (OLIVEIRA, 2005, p. 1). A partir

desse conceito de refração, nos aproximamos de Cesar e Cavalcanti (2007, p. 45-66), que conceituam língua como um caleidoscópio, um objeto multifacetado.

Quando os sujeitos deste estudo se veem como pessoas que atribuem sentidos para o ensino bilíngue para seus filhos, eles podem objetivar a identidade de pertencimento à comunidade de prática da língua alemã ou não. Podem desejar que através do ensino bilíngue seus filhos tivessem acesso a novas oportunidades por dominarem habilidades que eles não dominam, como a leitura, a escrita e mesmo o uso da língua alemã, refratando a sua experiência com a língua através dos filhos.

Excerto 21 – Família Schleiff (entrevista gravada em áudio – 25/02/2012)

Pesquisadora – [...] por que vocês colocaram eles no [ensino] bilíngue, assim, por que isso é importante pra vocês?

Mãe – “pra eles aprenderem o que a gente não aprendeu”

Pai – isso faz muita falta hoje

A fala que faz parte do título desta seção vem da mãe da família Schleiff. No excerto acima, “pra eles aprenderem o que a gente não aprendeu”, depreende-se os sentidos de refração, ou seja, a partir de como ela se vê, busca, através do projeto bilíngue, ampliar as possibilidades de aprendizagem de seus filhos. A mãe da família Schleiff atribui à escola a oportunidade de seus filhos aprenderem o que ela e seu marido não aprenderam no que se refere à língua alemã, no ensino formal e nem junto a suas famílias.

Bahktin (2010, p. 202) discute “a palavra como um fenômeno ideológico” e apresenta três caminhos para “estudar a evolução dialética da palavra”. O primeiro é o caminho da *evolução semântica*, e o segundo é “[...] o estudo da evolução da própria língua como *material ideológico*, como meio onde se reflete ideologicamente a existência, uma vez que a reflexão da refração da existência na consciência humana só se efetua na palavra e através dela”. O pai também refrata os sentidos para inserir o filho no ensino bilíngue, ao enunciar que *isso [a língua alemã] faz muita falta hoje*. Suas palavras nos conduzem a refletir sobre a falta que o domínio da língua alemã tem em sua vida. A reflexão feita pelo pai contribui para que outras pesquisas acerca deste projeto bilíngue venham a serem realizadas, sobre as contribuições futuras deste projeto na vida das famílias, desses alunos.

A mãe da família Kahle, durante a entrevista enquanto a pesquisadora retomava o que a família escreveu no questionário sociolinguístico, que buscou aprofundar o que foi apresentado no questionário, sobre a escrita e a leitura na língua alemã, interrompe a fala da pesquisadora e fala sobre a sua relação com a língua alemã na escola:

Excerto 22 – Família Kahle (entrevista gravada em áudio – 29/01/2012)

Pesquisadora – Uhum ((silêncio)) e aí também aperfeiçoar a questão da leitura e da ((a mãe interrompe))

Mãe – Porque eu não tive a chance de aprender alemão na minha:: quando eu estava estudando no ((nome da escola)), não tinha a matéria alemão

Pesquisadora – Uhum

Mãe – eu acho importante assim ela então ela, ela APREnder desde já aprender desde o começo ((a avó interrompe)).

Avó – e ela gosta também, gosta muito.

Compreende-se a partir desse excerto os sentidos de refração pela mãe da família Kahle que tem o domínio da língua alemã apenas na oralidade, e não teve a oportunidade de aprender alemão na escola. Ela almeja a ampliação da aprendizagem para além do domínio oral, almeja para sua filha o domínio da leitura e da escrita.

É a partir da experiência da mãe que não teve *a chance de aprender alemão* quando estava na escola, porque não era oferecida a disciplina de alemão que ela busca refratar a oportunidade de sua filha *aprender [...] desde o começo*. Para Bakhtin (2010) a palavra nunca será a mesma, já que é caracterizada pelo contexto, situação e ideologia; sempre apresentará um enfoque diferente. “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*” (BAKHTIN, 2010, p. 99 – grifo do autor). A pergunta que a pesquisadora estava trazendo para a discussão contribuiu para que a mãe enunciasse sentidos para optar pelo ensino bilíngue para sua filha. Ela desvela que acha *importante* a filha ter a chance que ela não teve.

Com o objetivo de ampliar a discussão, de que o ensino bilíngue pode ser uma forma de os pais refratarem o ensino que eles não tiveram, passa-se a apresentar a seguir as motivações para as famílias para optarem pelo ensino bilíngue relacionadas aos sentidos de aprendizagem. Os trechos foram retirados da 15ª pergunta do questionário sociolinguístico.

Quadro 3: Motivações das famílias para optarem pelo ensino bilíngue - aprendizagem

“Porque ele tinha **dificuldade de ler**.” (Família Kleine).

“Uma oportunidade a mais para **aprender**.” (Família Gensch).

“Para ela poder **ler e escrever** em Alemão.” (Família Stutzer).

“Porque a escola ganhou a opção de ter o projeto ensino bilíngue, e a turma da minha filha tinha a idade para começar. Ela **aprende mais cedo a escrever** em alemão, cantar e **ler**”. (Família Kahle).

“Porque antes de ele fazer o bilíngue ele não falava nada em alemão. Mesmo nós falando com ele. **Hoje está bem melhor**”. (Família Baltz).

“Para **melhorar os estudos** da criança.” (Família Gaertner).

“Para **aprender mais**.” (Família Protzen).

“Porque achei interessante o meu filho **aprender** alguma coisa diferente do que é

ensinado no dia-a-dia.” (Família Damm).

“-Nesta fase a criança tem muito + capacidade; facilidade de **aprender**.

- O **conhecimento** só traz **benefícios** ao ser humano.” (Família Rau).

“Atualmente vivemos num mundo globalizado e **tornou-se necessário** falar mais que um idioma.” (Família Ammon).

Fonte: Questionário sociolinguístico gerado nesta pesquisa em Outubro de 2012

Apresentação da família Baltz – (questionário sociolinguístico – outubro- 2012)

Família Baltz – é composta pelo pai, pela mãe e dois filhos, um que frequenta o ensino bilíngue e uma menina, ainda bebê. O pai e a mãe têm a língua alemã como primeira língua, o filho aprendeu as duas línguas, o alemão e o português. (Questionário sociolinguístico, outubro/2012).

Nesta localidade (Testo Alto), onde a escola e as famílias estão inseridas, a língua alemã é mantida por grande parte da comunidade na oralidade. A oportunidade de aprender a leitura e a escrita do alemão está mudando o *status* dessa língua tanto na escola quanto na comunidade e na família (*Porque antes de ele fazer o bilíngue ele não falava nada em alemão. Mesmo nós falando com ele. Hoje está bem melhor.* (Família Baltz)).

Apresentação da família Gensch – (Diário de campo, 07/03/2013).

Família Gensch – Esta família é constituída por três gerações que convivem na mesma propriedade, moram todos juntos, os avós maternos na parte da frente da residência e os pais com a criança na parte de trás da casa. Os avós maternos, a mãe e o filho falam a língua Plattdeuscht e a língua alemã como primeiras línguas. O pai não fala alemão, mas entende e mantém uma relação de aprendizagem constante com os falantes da língua alemã. (Diário de campo, 07/03/2013).

Depreende-se a partir das respostas abertas dadas no questionário sociolinguístico os sentidos de refração, porque a ampliação da aprendizagem para além do domínio oral pode contribuir *para melhorar os estudos da criança* (Família Gaertner). Podemos levantar a hipótese de que a língua circule apenas na oralidade porque os materiais na língua alemã apontados na tabela 5 apresentaram números relativamente baixos quando comparados com o material na língua portuguesa e também porque não consta do questionário entregue às famílias nenhuma pergunta diretamente relacionada ao domínio da escrita. Além disso, pelo

fato de não ser ensinado na escola, como dizem os pais, e como mostram as políticas linguísticas monolíngues durante muito tempo.

A família, a igreja, a rua (na perspectiva de vizinhos, comércio) são algumas agências de letramento, contudo, é na escola que culturalmente se depositam as expectativas de que as crianças tenham contato sistematizado com a “aquisição de códigos (alfabéticos, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.” (KLEIMAN, 2002, p. 20).

Para outras famílias, frequentar o ensino bilíngue se apresenta como uma oportunidade de aprender mais uma língua, superar dificuldades, o que contribui com a constituição social e cognitiva da criança, como se depreende a partir da resposta da família Kahle, que foi apresentada na seção anterior: A “*escola ganhou a opção de ter o projeto ensino bilíngue, e a turma da minha filha tinha a idade para começar. Ela aprende mais cedo a escrever em alemão, cantar e ler*”. A resposta da família contribui com a discussão pelos sentidos acerca da aprendizagem da filha dentro do projeto bilíngue. Esses sentidos são produzidos a partir de alguns usos linguísticos, como no emprego dos advérbios “*mais cedo*”, ligados à aprendizagem da criança (“*Ela aprende mais cedo [...]*”). O uso desses advérbios conduz à reflexão sobre os três componentes provenientes da teoria social do letramento, discutidos por Barton e Hamilton (2000) que permeiam, de alguma forma, os sentidos sobre aprendizagem bilíngue no Discurso da família Kahle: práticas (*cantar, escrever*), eventos e textos (depreende-se o uso de textos tanto para ler, como para escrever e cantar).

Estes três componentes, práticas, eventos e textos, fornecem a primeira proposição de uma teoria social de letramento: o letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos que são mediados por textos escritos⁴⁸. (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9 – tradução nossa).

A família Kahle cita como sentido para a inserção de sua filha no projeto bilíngue, os eventos de letramento, que são observáveis e possibilitam a interação entre os participantes, e que possibilitam aprender a ler e escrever em alemão. Eventos de letramento são situações específicas nas quais as coisas estejam acontecendo, sendo mediadas por um texto escrito. Já as práticas de letramento são mais amplas, não são observáveis e há sentidos e valores construídos sobre a escrita, que têm natureza cultural e social, e são formas específicas de pensar e fazer a leitura e a escrita. Os eventos de letramento são observáveis, eles podem ser

⁴⁸ “These three components, practices, events and texts, provide the first proposition of a social theory of literacy: a literacy is best understood as a set of social practices that are observable in events which are mediated by written texts” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9).

descritos e moldados, a leitura e a escrita são usadas para determinados fins. Através da escola, a filha da família Kahle pode vir a ter acesso ao texto escrito, ou ser auxiliada a encontrar ou registrar o texto da canção desejada.

Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a **aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico da criança**, substituindo o processo de ruptura que subjaz e determina a práxis escolar (KLEIMAN, 2003, p. 30, grifo nosso).

O ensino que acontece na escola pode ser compreendido como um processo que dê continuidade à prática e aos usos que a criança já tem ou venha a ter através do projeto bilíngue, contribuindo assim com o desenvolvimento linguístico da criança.

Ao enunciar na resposta aberta do questionário que optou pelo projeto bilíngue para seu filho, a família Gensch buscava *Uma oportunidade a mais para aprender*. Depreende-se que essa família atribui um sentido histórico para língua, pois “a partir dela vê-se a língua como porta de acesso ao pensamento e ao mundo” (ROJO, 2010, p. 33). Esta *oportunidade a mais* através do domínio da língua alemã pode estar associada à pluralidade das práticas de leitura e escrita nas línguas que fazem parte da realidade social e escolar da criança. As palavras *a mais*, desvelam que a criança já teve aprendizagens relacionadas à língua alemã, e a família busca uma aprendizagem extra para seu filho. O ensino bilíngue que acontece neste contato entre as línguas contribui para *Melhorar os estudos* (família Gaertner), e para *aprender mais* (famílias Gensch e Protzen).

Em casa as crianças adquirem a língua alemã, em geral de forma natural, participando das interações, e a família Baltz expressa que em casa, *ele [o filho] não falava nada em alemão. Mesmo nós falando com ele*. Com sua participação no projeto bilíngue, os pais enunciam que *Hoje está bem melhor*. Dessa forma, podemos inferir que a carga valorativa expressa nas palavras *Hoje está bem melhor* esteja associada ao fato de o filho passar a interagir com a família em alemão, visto que em casa ele podia escolher falar alemão ou português desde cedo. A família usou a palavra *melhor*, que nos remete a pensar sobre os motivos que talvez gerem melhoria relativa à comunicação ou interação em alemão na família. *Hoje está bem melhor* deve estar relacionado à própria interação na família por meio da língua alemã. Isso mostra que o filho se engajou na aprendizagem dessa língua e vê sentidos em usá-la em casa com a família. Ele poderia ter tido uma atitude de rejeição, por achar que a língua de casa fosse diferente da escola, por exemplo. Mas não. Pela visão da mãe, a aprendizagem na escola o fez ampliar os usos da língua também na esfera familiar.

Família Ammon – apresentada na seção anterior.

Segundo a família Ammon “*Atualmente vivemos num mundo globalizado e tornou-se necessário falar mais que um idioma*”. Compreende-se que o sentido deste enunciado seja com vistas às mudanças que se fazem essenciais para inserção no mundo globalizado. Entre elas o *falar mais que um idioma*. Kleiman (2003, p. 44), ao discutir os resultados de pesquisas realizadas por Heath, constatou que a criança pode estender para outros contextos as práticas de letramento vivenciadas na escola ou em casa, ou seja, as práticas de leitura e de escrita vivenciadas na esfera familiar podem influenciar na participação em práticas de letramento na escola e vice-versa.

Uma agência pode influenciar mudanças em outra agência. A família Ammon enuncia que *Atualmente vivemos num mundo globalizado*, diferente, que passou por mudanças que influenciam seu contexto de vida, fazendo surgir necessidades que antigamente (contrapondo a atualmente) não existiam. Por isso, agora *tornou-se necessário falar mais que um idioma* (família Amonn). Um dos sentidos para estar no projeto bilíngue é preparar-se para acompanhar o desenvolvimento do mundo globalizado, desvelando a consciência que a família tem do que vem sendo necessário para ser inserido no constante movimento de mudanças pelo qual a sociedade vem passando.

Globalização, de acordo com Hall (2011, p. 67), é “um complexo de processos e forças de mudança” (HALL, 2011, p.67). Por meio desse processo a família Ammon constrói a visão de oportunidade que o filho possui ao acompanhar as mudanças no mundo, as quebras de fronteiras linguísticas e, por consequência, o conhecimento de uma língua além da oficial (português) se faz necessário.

Essas famílias não veem o ensino da língua alemã como algo estático, mas dinâmico, em interação, ao desejarem que seus filhos aprendam a ler, escrever, falar e interagir com os demais utilizando a língua alemã. A família espera que a escola, através da organização do projeto bilíngue, traga a possibilidade de os alunos “*aprender[em] alguma coisa diferente do que é ensinado no dia-a-dia*” (família Damm). Inere-se que um dos sentidos para a inserção do filho nessa proposta de ensino esteja relacionado à diversidade (do que é *ensinado no dia-a-dia*) de conhecimentos que podem ser construídos em práticas de letramento. Diante da proposta do projeto bilíngue, de alfabetizar nas duas línguas (português e alemão), pode-se pensar, inclusive, em eventos e práticas de biletamento (HORNENGER, 2003), como as que vêm acontecendo tanto na escola quanto nas comunidades de práticas.

A família Damm, cujo discurso enuncia acerca da diversidade de conhecimentos, e que a partir deste enunciado, depreende-se o sentido de refração acerca do ensino bilíngue, passa a ser apresentada, para se compreenda as motivações para a enunciação.

Apresentação da família Damm (Dados do questionário – outubro- 2012)

Família Damm – é composta pelo pai, mãe e três filhos. Apenas o filho menor frequenta o ensino bilíngue. Para todos os membros da família o alemão é a primeira língua. Esta família sempre morou em Pomerode e na comunidade onde está localizada a escola que oferece o ensino bilíngue. (Questionário sociolinguístico - outubro/2012).

Como no projeto bilíngue são duas as línguas de instrução (língua alemã e língua portuguesa), os alunos participam e constituem a comunidade de prática nas duas línguas através do contato entre elas na sala de aula. Além da escola, os alunos encontram nos diferentes domínios da vida (comércio, vizinhos, parentes) a oportunidade de usar a língua alemã na oralidade. “Essas comunidades são grupos de pessoas unidas por suas maneiras características de falar, de agir, valorizar, interpretar e utilizar a linguagem escrita⁴⁹ [e na oralidade]” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 11). A família Damm deposita, assim, na escola, através do projeto, uma atitude positiva sobre o ensino bilíngue, “*Porque achei interessante*” (família Damm).

Assim como todos os fenômenos culturais, as práticas de letramento também são construídas culturalmente. Essas práticas são dinâmicas e mudam à medida que a vida das pessoas e a organização social sofrem mudanças. Compreende-se, a partir de Barton e Hamilton (2000), que as pessoas usam os letramentos (*escrever em alemão, cantar e ler* (Família Kahle)), para fazer mudanças em suas vidas (*Porque antes de ele fazer o bilíngue ele não falava nada em alemão. Mesmo nós falando com ele. Hoje está bem melhor.* (Família Baltz)). As práticas letradas nas quais as pessoas se envolvem contribuem com mudanças, as pessoas que antes falavam a língua dominante (português) utilizada por aqueles que detêm o poder de determinar a língua que será a língua de interação na escola, atualmente percebem como uma necessidade aprender outra língua para que se sintam inseridos nas mudanças que a globalização vem acarretando nas diversas esferas (*Atualmente vivemos num mundo globalizado e tornou-se necessário falar mais que um idioma.* (Família Ammon)). As práticas de letramento que envolvam a língua alemã despertam na família Damm a busca de algo que

⁴⁹cc. These communities are groups of people held together by their characteristic ways of talking, acting, valuing, interpreting and using written language” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 11).

seja *diferente* do que é oferecido na língua dominante, como resultado de expectativas, novas exigências, recursos disponíveis, bem como possibilidades e interesses, conforme o enunciado *aprender alguma coisa diferente do que é ensinado no dia-a-dia*.

Ao longo desta análise dos dados que constavam no questionário sociolinguístico, sobre as motivações para optar pelo ensino bilíngue, inferimos ainda outros sentidos como a superação de *dificuldades de aprendizagem* (família Kleine), e para *melhorar os estudos* (família Gaertner), e ainda sentidos relacionados aos estudos da Neurociência (MAHER, 2007) que não compõem o eixo de reflexão deste estudo: *Nesta fase a criança tem muito mais capacidade; facilidade de aprender* (família Rau).

O sentido de “revitalização” e “manutenção”⁵⁰ da cultura esteve presente nas entrevistas coletivas que aconteceram junto às famílias, contudo, o espaço e o tempo de discussão conduzem a pesquisadora a fazer escolhas.

O código de definição da situação, apresentado nos procedimentos metodológicos, contribui para revelar a visão que o sujeito tem de si e do contexto, como eles se veem e qual o papel que atribuem a língua alemã. A 15ª questão do questionário sociolinguístico favoreceu a reflexão e o enunciado dos sentidos que os familiares atribuem ao ensino bilíngue que desejam para seus filhos. A visão que algumas famílias têm de si que são herdeiros da língua alemã, da cultura teuto-brasileira é o foco desta subseção.

Quadro 4: Motivações das famílias para optarem pelo ensino bilíngue - cultura

“Porque é muito bom as crianças falar em alemão, para continuar **a tradição**, pois a minha filha não queria mais falar o alemão.” (Família Knoll).
 “Para **preservar** a língua alemã em Pomerode e dos **antigos**,(...)” (Família Schnitzler).
 “porque é uma **língua muito usada** na nossa cidade.
 Temos **orgulho** de ter nossos filhos aprendendo a falar o alemão, é um projeto muito bom para nossos filhos. Obrigado”. (Família Schleiff).
 “Bom meu avô por parte de pai era alemão ai ele já é falecido então eu acho que se ele tivesse vivo ele iria ter **orgulho** de um neto falando a língua que ele sabia falar foi por este motivo colocamos no bilíngue.” (Família Entres).

Fonte: Questionário sociolinguístico gerado nesta pesquisa em Outubro de 2012

Para estes sujeitos, a motivação para a opção pelo ensino bilíngue passa pelo acolhimento na comunidade de prática (*as crianças falar em alemão para continuar a tradição – ter nossos filhos aprendendo a falar o alemão – um neto falar a língua que ele[o*

⁵⁰ Na seção 5.1 – Constituição da identidade e sentidos de pertencimento, na nota de rodapé 42, este conceito foi apresentado a partir de Cavalcanti (1999; 2003). Os termos “revitalização” e “manutenção” serão usados entre aspas, em função do conceito de língua como sendo dinâmica, e não poderia ser usada como o caráter estático, que é abordado em pesquisas sobre bilinguismo.

avô] sabia falar), pela “manutenção” da língua, pelo grupo *preservar*, ter *orgulho* deste pertencimento continuando o que foi herdado (*tradição*). Os sentidos construídos para o ensino bilíngue pelas famílias citadas no quadro 5 aproximam-se do que compreendemos como transculturalidade, que é concebida como tradução por Hall (2011). Nesta tradução não há perda ou assimilação dos sentidos atribuídos à cultura pelas gerações passadas (*os antigos o avô*), mas sim “negociação e mudança cultural. As pessoas não apagam seus vínculos quando se deslocam [...]” (COX; PETERSON, 2007, p. 36), mas sim os traduzem, como uma forma de transferência entre as fronteiras do ontem e do hoje, contribuindo com os sentidos de pertencimento ao grupo social que usa a língua alemã.

Cox e Peterson (2007) parafraseiam os seis conceitos de cultura resenhados por Duranti (1997), conceitos que contribuem com a discussão desta seção, que busca compreender sentidos para o ensino bilíngue. Pelos enunciados das famílias interpretamos esses sentidos como relacionados à “revitalização” e “manutenção” da cultura.

Com relação ao primeiro conceito sobre cultura, as autoras Cox e Peterson (2007) afirmam que

A visão mais comum é a de que *a cultura é algo da natureza*, ou seja, é transmitida através das gerações. Não nascemos com uma cultura, aprendemo-la convivendo com as pessoas que nos criam. Assim o processo de socialização, incluindo a aquisição linguística, molda os modos de pensar, falar e agir das crianças de acordo com os padrões aceitáveis numa comunidade. Nesse sentido, língua é parte da cultura, ou seja, a língua categoriza o mundo natural e cultural e fornece pistas importantes sobre como estudar práticas e crenças culturais particulares. (COX; PETERSON, 2007, p. 29, grifo do autor).

Como se está abordando nesta seção, um dos sentidos para algumas famílias optarem pelo ensino bilíngue está relacionado à “revitalização” e “manutenção” da cultura, com a compreensão de que ela é transmitida através das gerações, e ser resultado da convivência dentro de um grupo, uma comunidade. A língua é, assim, um dos símbolos que constitui a cultura e pode ser adquirida em casa pela interação entre as diversas gerações que compõem o núcleo familiar. A cultura contribui com a constituição da identidade. “As identidades se constroem, cada nação tem formas particulares de contar a sua história, cada uma cria e recria os seus *mitos de origem* e seus símbolos, seus próprios laços de solidariedade e lealdade” (BERENBLUM, 2003, p.32 – grifos da autora).

Apresentação das famílias Knoll e Entres (Dados do questionário - outubro/2012)

Família Knoll – é constituída pelo pai, mãe e a filha. Todos tiveram a língua alemã como primeira língua. Sempre moraram em Pomerode. Esta família é proprietária de uma casa em estilo enxaimel, considerada a mais antiga do município. Todos os vizinhos, que de alguma forma são parentes desta família, falam alemão. (Questionário sociolinguístico- outubro de 2012).

Família Schnitzler – foi apresentada na seção anterior.

Família Entres – é formada pelo pai, mãe e três filhos. Apenas o filho menor está matriculado no projeto bilíngue. Este filho menor está tendo acesso à língua alemã através do projeto bilíngue. Os outros dois filhos também estão tendo aulas de alemão, uma vez por semana, como língua estrangeira, na mesma escola em que o filho menor está matriculado no projeto bilíngue. (Descrição feita a partir do Questionário sociolinguístico- outubro- 2012)

Passa-se a analisar as respostas das quatro famílias que enunciam acerca desses sentidos como resposta à 15ª pergunta, que constava do questionário sociolinguístico: Por que a família optou por matricular o(a) filho(a) no ensino bilíngue?

Ao tratar da cultura como sendo transmitida através das gerações, Cox e Peterson (2007, p. 29) citam que “Não nascemos com uma cultura, aprendemo-la convivendo com as pessoas que nos criam”. Esse conceito contribui para se compreender o enunciado da família Knoll para quem os sentidos para optarem pelo ensino bilíngue está em *continuar a tradição*, assim como para a família Schnitzler é *para preservar a língua alemã em Pomerode e dos antigos*.

Os sentidos de “revitalização” e “manutenção” da cultura para a mãe da família Entres vêm na pessoa do *avô por parte de pai [que] era alemão*. A mãe lança o olhar para o passado e vê que a opção pelo ensino bilíngue pode ser uma forma de “revitalizar” a língua que já fez parte da história de sua família na pessoa do avô. Ela enuncia que o avô *iria ter orgulho de um neto falando a língua que ele sabia falar*. Depreende-se que possa ter sido a condição na qual ela nasceu que gerou os sentidos para a opção de ter seu filho falando a língua do avô.

Diante da discussão enunciada pela família Entres, são desconhecidos para a pesquisadora, os motivos que fizeram a família da mãe deixar de falar alemão, conforme apresentado na descrição da família, mas os pais optam pelo projeto bilíngue gerando conectividade entre o passado e presente. Deixaram de falar em casa, porque no contexto onde a escola está localizada ainda é expressivo o número de esferas onde ainda é usada a

língua alemã conforme a tabela 4, no perfil sociolinguístico das famílias, na subseção que discute o uso das línguas. É possível observar que em diversas atividades (festas, esportes, trabalho, comércio) a língua é usada, característica que não é só da localidade onde a escola está inserida, mas da cidade, conforme a família Schleiff enuncia: *“porque é uma língua muito usada na nossa cidade”*. Depreende-se que se a língua alemã ainda hoje está em uso, talvez seja por causa da “revitalização” e “manutenção”. Compreende-se que o uso desta língua que circula nas diversas esferas (tabela 4) e contribui para os pais inserirem seus filhos na comunidade de prática, que vai para além da escola, onde se encontram os que falam alemão e os que não falam.

5.3 SENTIDOS QUE SE VOLTAM PARA O FUTURO

Nesta seção se pretende analisar sentidos de futuro, relacionados à profissão, vantagens, privilégios ou ainda benefícios que falar mais de uma língua pode trazer para as crianças a partir das experiências dos pais ou do contato com outras pessoas, geralmente colegas de trabalho. O que foi escolhido para a discussão nessa seção poderia ser contemplada em outras também. Os trechos foram retirados da 15ª pergunta do questionário sociolinguístico.

Quadro 5: Motivações das famílias para a opção pelo ensino bilíngue- futuro

“ Falar outros idiomas é sempre muito importante. Em todas as questões, dia-a-dia, **empregos, viagens**, etc...” (Família Herkenhoff).
 “ [...] e para o **futuro** dele para a **profissão**” (Família Schnitzler).
 “ Nós pais podemos fazer com que a criança pratique um segundo idioma, conscientiza-la **do privilégio e das vantagens** que possa ter ao saber dois idiomas. Saber mais um idioma é **saber se comunicar** com pessoas de **culturas diferentes**. Enfim, mais um idioma pode ajudar o futuro do meu filho tanto **profissionalmente** quanto pessoalmente, vale a pena estudar!” (Família Aldinger).
 “Falar outras línguas com certeza trarão mais **possibilidades futuras**”.
 - O conhecimento só **traz benefícios** ao ser humano.” (Família Rau)
 “ é uma oportunidade de um **futuro** melhor para eles.” (Família Schleiff)

As famílias acima citadas mantiveram seus Discursos em torno de sentidos que se voltam para o futuro. Em seus enunciados encontram-se palavras como: profissão, empregos, viagens, privilégios, vantagens a partir do saber falar, saber se comunicar com pessoas de culturas diferentes.

Além das motivações que foram escritas como resposta à 15ª questão do questionário sociolinguístico (Por que a família optou por matricular o(a) filho(a) no ensino bilíngue?), os sentidos que se voltam para o futuro também estiveram presentes nas entrevistas coletivas.

Excerto 23 – Família Kahle – entrevista gravada em áudio – 29/01/2013

Pesquisadora – E assim, você trabalha, né e no seu local de trabalho você faz uso do alemão ou não?

Mãe – Sim, depende com quem a gente trabalha a gente fala alemão, depende que tem algumas que não são de Pomerode e trabalham e algumas que não sabem falar alemão, então a gente tem que ficar falando o português. Mas assim a gente fala.

[...]

Pesquisadora – Uhum, (+), e aí com isso também aperfeiçoar a questão da leitura e da (a mãe completa a frase...)

Mãe- Porque eu não tive a chance de aprender ALEmão na minha ((escola)), quando eu estava estudando no ((nome da escola)), não tinha a matéria ALEmão.

Pesquisadora - Uhum

Mãe- por isso eu acho importante assim ela então ela, ELA aprender desde já, aprender desde o começo (a avó interrompe e complementa)

Avó – E ela gosta também, gosta muito.

Pesquisadora – Uhum, e onde será que ela vai poder usar esse conhecimento aqui em Pomerode? (todos começam a rir e a avó olha para a criança e repete: onde?)

Filha – Em casa

Mãe - em casa não, depois talvez (a avó complementa)

Avó – Em firmas alemãs.

Mãe – Firmas alemãs que vêm pra Pomerode, né. (risos tímidos) (++)

Avó – a tia também deu aula de alemão, ela ajuda muito ela sabe bem.

São muitas as escolhas que estão à disposição das pessoas, e essas escolhas podem aproximar e também diferenciar os sujeitos. Outras vezes, não é uma questão de escolha, simplesmente. Depende da situação, do que é considerado como válido para o grupo, da projeção de identidade no grupo. A projeção de identidade no grupo no local de trabalho contribui para a construção de sentidos que se voltam para o futuro. Para a família Kahle, os sentidos sobre o ensino bilíngue podem estar relacionados ao lugar onde usar a língua alemã: *Firmas alemãs que vêm pra Pomerode.*

Esse enunciado foi gerado durante a narração da mãe dessa família sobre a sua relação com as colegas de trabalho, quanto ao uso da língua alemã. Para a mãe da Família Kahle, o que ela valoriza é o *ALEmão* que se aprende na escola, mas não menospreza o alemão que está presente na comunidade e em casa. Ela provavelmente não aprendeu a escrita do alemão, assim como muitos da geração dela. Em seu enunciado há uma valorização dos conhecimentos adquiridos na escola, sim, mas não por isso que a língua presente na comunidade não teria valor. Sabe-se que as práticas de letramento da escola têm mais

prestígio, justamente porque também envolvem a escrita, o aprendizado dela. Compreende-se que o fato de a mãe não ter tido a oportunidade de aprender *ALEmão* na escola contribui para garantir esse acesso ao letramento dominante, para a sua filha, com perspectiva de futuro, que está relacionado às empresas que estão ou que ainda podem vir para a cidade.

A pesquisadora refaz a pergunta e a resposta vem acompanhada de risos. Depreende-se que o riso advenha da leitura que os participantes fazem do contexto, visto que Pomerode, inclusive na localidade onde essa família mora, é um lugar onde a língua alemã é usada nas diversas esferas, as interações sociais acontecem na língua de herança (alemão - ver tabela 4).

A língua alemã para esse grupo é familiar, e seu uso é natural. Contudo, a avó repete a palavra *onde* em forma de pergunta e a criança responde imediatamente: *Em casa*. Passa-se a refletir sobre *onde* estão os sentidos para a criança usar a língua alemã. Para ela os sentidos estão no uso que faz em casa, na família, através da língua ela pertence ao grupo, se põe como alguém de dentro da comunidade de prática.

A criança reconhece a família como um espaço de uso do alemão, e no olhar da criança é na esfera familiar que ela encontra sentidos para falar alemão, para envolver-se com os letramentos locais. A mãe vê na escola, um local para dar continuidade a esse aprendizado da língua alemã, para se envolver nos letramentos dominantes, que poderão ser úteis no futuro. Para a filha, o alemão está em casa. A avó, por sua vez, coloca os sentidos para o ensino bilíngue voltado para o universo do trabalho. A palavra da criança representa, concretiza as vozes que a constituem que, neste caso, se formam na família. Essa razão de colocar na família, em casa, o princípio da constituição da identidade e pertencimento é abordada por Gee (2004), discutida e ampliada por Zavala (2010):

Esta é a razão pela qual o letramento não está apenas vinculado às formas de pensar, mas também a formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo. De fato através da socialização precoce que se desenvolve com certas “formas de lidar com as palavras” dentro da família, as crianças projetam identidades ou sentidos de si mesmas que os fazem sentir parte de grupos e avaliar “o que fazem pessoas como eu” e “como falam pessoas como eu” (ZAVALA, 2010, p. 81- grifos da autora).

A avó reafirma sua compreensão e valorização que ela atribui à língua alemã quando insere a tia da criança (que no caso é a filha dela, da avó) em seu enunciado, dizendo que *a titia também deu aula de alemão, ela ajuda muito ela sabe bem*. Para dar aula de alemão, entende-se que é necessário domínio da língua no que se refere à leitura e à escrita. A avó estabelece uma relação de poder, de identidade ao afirmar que *Ela sabe bem*. O ensinar da tia contribui e amplia as possibilidades de aprendizagem da criança, e contribui com seu envolvimento nos letramentos dominantes, contribuem para o que a mãe e avó enunciam:

Firmas alemães. Ter acesso aos letramentos dominantes na língua alemã pode dar à filha a oportunidade de trabalho, no futuro.

Nos enunciados de outros sujeitos como da família Sellin os sentidos que se voltam para o futuro também estiveram presentes.

Apresentação da família Sellin – (Diário de Campo – 28-11-2012).

Família Sellin – é composta pelo pai, mãe e duas filhas. A participação da família na entrevista coletiva, que aconteceu na escola no dia 28/11/2012, se deu pela presença do pai. O pai e a mãe são falantes da língua alemã. As filhas falam, mas precisam de incentivo diário para fazer uso da língua. Sempre moraram em Pomerode. Durante a entrevista este pai contribuiu constantemente, sempre havia algo a ser dito. O excerto vem a partir da pergunta sobre as motivações que fazem os pais optarem pelo ensino bilíngue para seus filhos. (Diário de campo, 28/11/2012).

Excerto 24 - Família Sellin – (entrevista gravada em áudio – 28/11/2012)

Pesquisadora – porque é importante, assim?

Pai – É, estudar alemão ela vai aprender muita coisa, tem muita coisa. Se ela deixar de falar alemão, não vai mais falar alemão, vai esquecer tudo. Porque a maioria das empresas, às vezes, procura os outros né. Ou eles podem precisar até de uma secretária que sabe falar o alemão. Hoje em dia, tu não encontra muita gente assim que saibam falar o alemão. Assim né que estudam o alemão né. Eu sei que as empresas procuram assim pra secretária, ou coisas assim, né. Elas precisam saber falar o alemão.

Pesquisadora– Uhum.

Pai – Por isso é importante, eles procuram. Às vezes vão estudar fora o alemão.

Pesquisadora – Como assim fora (+) fora de Pomerode?

Pai – É:: Fora assim, na Alemanha, ou em outros lugares sabe, tem muita gente que foi por aqui, que sabe um pouco o alemão, porque assim lá na firma onde eu trabalhava, eu não sei o nome dele, ele disse: eu fui procurar um emprego. E eu não sei onde ele foi. Ele foi pra longe. Mas eles queriam um que sabe falar o alemão. Ah eu acho que foi pro almoxarifado, sabe lá pra trabalhar no almoxarifado com peças, essas coisas. Mas (alguém) que sabe falar o alemão.

Para o pai da família Sellin, ter sua filha inserida no ensino bilíngue faz sentido para que ela mantenha a língua alemã, *Se ela deixar de falar alemão, não vai mais falar alemão, vai esquecer tudo.* Mas essa “manutenção” da língua ganha sentidos porque existem empresas que *procuram assim pra secretária, ou coisas assim, né. Elas precisam saber falar o alemão.* Talvez o pai da família Sellin, tenha enunciado a profissão de secretária por se tratar de um serviço elitizado (limpo), visto que a profissão do pai é tecelão e da mãe, costureira. Profissões que compõem a base da indústria (setores de produção).

No dizer deste pai percebe-se a heteroglossia discutida por Bakhtin (2003) que pode ser resumida como sendo uma multidão de vozes que materializam o enunciado “[...] para referenciar o mundo, representá-lo e constituir outro mundo para além do imediato” (GEGe, 2009, p.65). Neste excerto o “além do imediato” pode estar relacionado à experiência do colega de trabalho que teve a oportunidade de ir para *Fora assim, na Alemanha para trabalhar no almoxarifado com peças, essas coisas*. A oportunidade foi alcançada porque *eles queriam um que sabe falar o alemão*. Este pai enuncia no presente, ligado à memória do passado (na empresa) conectando com a imagem de futuro que imagina para sua filha.

O pai da família Sellin enuncia que o colega de trabalho foi estudar fora, na Alemanha, assim surge uma representação de que quando se vai à Alemanha aquele que foi domina melhor a língua que aquele que não foi. Existe entre os pares (família, colegas de trabalho, vizinhos) a fala acerca de como é no exterior, acontece um levantamento de hipóteses de como é lá, como se aprende lá, de como se trabalha lá.

É presente a discussão sobre trabalho e futuro, para este grupo pesquisado está presente em seus enunciados a industrialização e nesse processo de formação da cultura nacional a industrialização assume uma “característica-chave” (HALL, 2011, p. 50). A industrialização carrega em si a ideia de evolução, progressos e avanços em vários aspectos sociais. É a partir dela, da indústria e das possibilidades de mobilidade social, que se imagina uma forma evolutiva e igualitária nas oportunidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender sentidos acerca do ensino bilíngue em contexto intercultural, nas vozes das famílias. Iniciou-se pelo levantamento de trabalhos relacionados ao tema e pelos campos de conhecimento, que apresentaram conceitos que aproximam os campos da Educação e da Linguística Aplicada (língua e plurilinguismo), com os Estudos Culturais (identidade cultural) e os Estudos dos Letramentos.

A seguir, foram descritos os contornos metodológicos, passando pelo campo da pesquisa, que apresenta a história de formação do cenário, a retirada da língua alemã do contexto pelas Campanhas de Nacionalização do Ensino, seguida da descrição de iniciativas políticas que colocaram a língua alemã de volta ao currículo escolar. O processo de implementação do ensino bilíngue (português e alemão) na rede de ensino de Pomerode foi descrito a partir da voz da Secretária da Educação, com o apoio do documento de implementação e a experiência da pesquisadora. A descrição da ampliação desta política linguística para a escola situada na região norte do município de Pomerode foi feita nas vozes da diretora e da primeira professora de língua alemã do projeto bilíngue. Pela descrição, compreendeu-se que o bilinguismo social está presente no contexto foco da pesquisa. A relação entre língua materna, língua de imigração e língua estrangeira ainda não parece devidamente descrita e problematizada na proposta que implementa o projeto bilíngue na escola. Por sua vez, parece que os pais não compreendem a diferença entre as aulas de alemão que acontecem dentro do currículo e em todos os anos e as aulas que são oferecidas no projeto bilíngue. Os pais sabem que em ambas as situações a instrução e a interação envolvem o uso da língua alemã, mas não qual a função de cada uma delas tem dentro do contexto escolar.

Foi feito o perfil sociolinguístico das famílias, para compreender a relação que elas mantêm com a língua alemã. Desvelou-se que algumas famílias não reconhecem a língua que falam como língua, ela adquire esse *status* somente na/por meio da escola. A pesquisa contribuiu para maior conscientização entre as famílias acerca das línguas que utilizam no seu cotidiano. As famílias e os alunos utilizam e convivem com pessoas que usam a língua alemã para além da esfera escolar e da familiar.

As análises sobre sentidos acerca do ensino bilíngue construídos nos Discursos que circulam nas/entre as famílias, cujos filhos frequentam o projeto bilíngue na escola, enunciam atitudes positivas e em outros momentos de diferenças nas relações entre o uso da língua alemã na esfera familiar e na vida social. A escola vem contribuindo para a manutenção do

uso da língua alemã na esfera familiar, contribuindo também para a construção de identidades e alteridades entre as culturas alemã e brasileira, como pesquisado por Machado (2010).

A constituição da identidade dos sujeitos da pesquisa e os sentidos de pertencimento são questões contempladas pela identidade, que têm a ver com os pais quererem manter o que já foi vivenciado e mantido por gerações passadas. Para o grupo pesquisado, essa “manutenção” se dá na família. A escola, através das pessoas que a constituem, também colabora com constituição da identidade e gera o sentido de pertencimento a comunidade de prática. E a pesquisa contribuiu para uma maior conscientização e reflexão entre as famílias acerca dos papéis que estas esferas (família e escola) vêm desempenhando para a “manutenção” cultural.

Sentidos de refração e reflexo apontam para resultados que podem aprimorar ou redefinir práticas e concepções pedagógicas. Algumas famílias esperam que o projeto bilíngue valorize as práticas de letramento local (GEE, 2001), buscando assim contribuir para que as crianças se sintam “*insiders*”. Desta forma, pode vir acontecer a refração da situação dos pais, que mantêm a língua alemã, na oralidade. Como enunciado pela família Kahle, o projeto bilíngue contribuiu para essas escolhas, de incentivar sua filha a aprender a ler e a escrever em alemão e a refletir sobre o sentido acerca do ensino bilíngue. A oportunidade de aprender a leitura e a escrita do alemão está mudando o *status* dessa língua, de modo positivo, é motivo de *orgulho*, conforme enunciado ao longo da pesquisa, tanto na escola quanto na comunidade e na família. Compreende-se que existe uma “margem” para outras pesquisas nas quais o foco poderia estar nas práticas de letramento (oral, leitura, escrita) como efetivamente acontecem em sala de aula, aproximando-se do estudo feito por Fritzen (2007).

Os Discursos acerca dos sentidos que se voltam para o futuro se mantiveram em torno da empregabilidade. Foram enunciadas crenças sobre o fato de que o domínio da língua alemã possa vir a ser uma garantia de trabalho no futuro, aproximando-se dos resultados da pesquisa de Mass (2010).

O fenômeno do bilinguismo social (CAVANCANTI, 1999) é plural, feito de múltiplos olhares, sentidos. Os alunos que vêm para a escola com a língua alemã como primeira língua assimilam os traços da cultura dos colegas, do cotidiano que vai para além dos muros de suas casas/famílias. Essa interação fortalece a identidade local ou pode auxiliar a produção de novas identidades, uma vez que o projeto bilíngue (português/alemão) aceita crianças que não têm a língua alemã como herança, ela pode ser aprendida como segunda língua. Dessa forma, ocorre o alargamento do campo das identidades e acontece uma mistura, uma tradução de novas identidades entre elas (HALL, 2011). Pode-se sugerir aqui outra

“margem” quando se busca compreender como acontece a inserção no projeto, do aluno não falante de alemão, pela professora de alemão e pela escola.

A escolha metodológica de realizar entrevistas coletivas contribuiu com a identificação de diferentes pontos de vista acerca do ensino bilíngue, promovendo o debate entre os familiares e estimulando as pessoas a tomarem consciência de sua situação bilíngue, dos usos que fazem da língua alemã em seu cotidiano, em suas relações de trabalho e dos sentidos acerca do ensino bilíngue pelo qual optam ao matricularem seus filhos na escola onde o projeto acontece.

Este diálogo entre as famílias e a pesquisadora contribuiu com a atuação profissional da pesquisadora, que reconhece e realiza sua prática com outro olhar sobre os sujeitos bilíngues que estão no processo de alfabetização. Busca-se aproximar os sentidos que as famílias atribuem ao ensino bilíngue e a proposta pedagógica da escola. Um dos efeitos desta pesquisa é a realização de um projeto, que empresta filmes em língua alemã e promove sessões de cinema em língua alemã, mensalmente na escola. Este projeto usou com indicador a observação feita por um dos sujeitos que respondeu o questionário sociolinguístico acerca dos materiais em língua alemã que circulam nas famílias.

A partir dos resultados, compreende-se que o projeto bilíngue pode estar contribuindo com o desenvolvimento linguístico, caso contemple questões de *status* linguístico, quando associados ao estudo dos letramentos locais e dominantes. Assim, em longo prazo, mudanças podem ser observadas dentro das famílias e no futuro serão outros os sentidos produzidos por estas e por outras famílias.

Com relação aos sentidos construídos acerca do ensino bilíngue, em contexto intercultural nas vozes das famílias, em síntese, os resultados apontam para a constituição da identidade e sentidos de pertencimento, sentidos de refração e reflexo e para sentidos que se voltam para o futuro. Existem outros sentidos além dos aqui discutidos, que em função do espaço, do tempo e talvez de silenciamento não foram apresentados, deixando assim uma “margem” (HALL, 2011) para novos estudos.

A implementação dessa política linguística, que se efetivou nesse contexto intercultural, parece ir ao encontro das expectativas das famílias e contribuir para a manutenção da língua de herança. Assim como Mailer (2003), Leão (2007) e Vecchia (2013) constataram em seus estudos, há necessidade de políticas linguísticas que discutam o *status* das línguas, nesse caso, a língua alemã, na comunidade e seu ensino na escola.

REFERÊNCIAS

- ALTENFOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.
- ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.
- BHABHA, K. H. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M., **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261 – 305.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14^a ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARTON D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated Literacies: Reading and Writing in context**. USA and Canada: Routledge, 2000.
- BARTLETT, L. To seen and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record**, V. 109, N. 1, January 2007, p. 51–69.
- BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial, Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- BREUNIG, C. G. **A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngüe**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 188f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITIO, L.; GRANDE, P. (orgs.). **Letramento: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 99 – 120.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA - Documentação de Estudo em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, 15, número especial, p. 385-418, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p.105- 124.
- CAVALCANTI, M. C. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: O que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço? In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.;

SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.

CALVET, L. J. **Sociolinguística uma introdução crítica**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CÉSAR, C.; CAVALCANTI, M. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2007. p. 45-66.

COX, M. I. P.; ASSIS-PERTERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 23- 44.

DIONÍSIO, M. L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, jan./jul. 2007b. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_numeros_anteriores_2007_01.php>, Acesso em 16/02/2009.

EMMEL, I. **“Die kann nun nich’ die is’ bein treppenputzen!”** O progressivo no alemão de Pomerode-SC. Florianópolis: UFSC, 2005. 270 fls. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, N. S. A. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, n 79, p. 257-252, Agosto/2002.

FISCHER, A., (Re) Posicionando os Gêneros Discursivos em Práticas de Letramento Acadêmico: Um Estudo de Caso na Engenharia. In: HEINIG, O. L. O. M.; FRONZA, C.A. **Diálogos Entre Linguística e Educação**. Blumenau: Edifurb, vol.2, 2011, p. 127-144.

FREITAS, M. T. A. . A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n.116, p. 21-40, 2002.

FRITZEN, M. P. **Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta Schreiben: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2007. 305f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. *Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil*. **Trabalho Linguística Aplicada**, Campinas, SP, Jul./Dez. 2008, 47(2).pp 341-356.

_____. “Womma schreiben kinder, womma rechnen. No caderno de matemática”?: Construindo significados para a alternância de código numa sala de aula em contexto de língua minoritária. In: HEINIG, O. L. O. M.; FRONZA, C. A. (Orgs.). **Diálogos entre linguística e educação**. Blumenau: Edifurb, 2010. p. 125-140.

_____. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. **DELTA** [online]. Campinas, SP, vol.27, n.1, 2011, p. 63-76.

_____. “Ia à escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português”. Refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. **Linguagem & Ensino**, v.15, n. 1, Pelotas, RS, jan./jul., 2012, p. 113–138.

FRITZEN, M. P.; EWALD, L. “Bilíngue? Só se eu tivesse um curso ou escrevesse diariamente”: considerações sobre bilinguismo e educação em um contexto de línguas de imigração. **Atos de pesquisa em educação (FURB)**, v. 6, p. 146-163, 2011.

_____. “Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão”: histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 52, p. 237-257, 2013.

GEE, J. P. Reading as situated language: A Sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, Maio, 2001, p. 714-725.

GEE, J. P. **La ideologia en los Discursos: lingüística social y alfabetizaciones**. Tradução do castelhado de Pablo Manzano. Madri: Ediciones Morata, 2005.

GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. Caderno de Estudos I, Pedro & João Editores, São Carlos, SP, 2009.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013. p. 11 – 28.

GUENTHER, A.; LIESENBERG, G. **Cor: verde**. Crônica da Paróquia Evangélica de Confissão Luterana de Pomerode de sua Fundação a 2002. Blumenau: Nova Letra, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 11. edição. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2011.

HAMEL, R. E. Determinantes sociolinguísticas de la educación indígena bilíngüe. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, São Paulo, v. 14, , jul/dez. 1989, p. 15-66.

HEATH, S. B. **Ways with words, language, life and work in communities and classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1983.

HILGEMANN, C. M. **Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues**. Porto Alegre, 2005, f159. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

HORNEMBERGER, N. H. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngue. In: COX, M.I.P.; ASSIS- PETERSON, A.A. (orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado da Letras, 2003, p 23-50.

JUNG, N. M; GARCEZ, P. M. Além do repertório linguístico: aspectos simbólicos diversos na construção da identidade étnico-lingüística alemã na escola de comunidade rural multilíngue. In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONI RICARDO, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado das letras, 2007, p.97-122.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **Preciso “ensinar” os letramentos? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2008.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**, v.8, n.3, set./dez. 2008, p. 487 – 517.

KRAMER, S. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KREUTZ, L. Língua de referência na escola teuto-brasileira: as tensões entre o uso do alemão e do português. In: CUNHA, J. L.; GÄRTNER, A. **Imigração alemã no Rio Grande do Sul: história, linguagem, educação**. Santa Maria, RS: EUFMS, 2003, p. 133-157.

_____. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instancias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, Set/Out/Nov/Dez, 2000, p. 159-176.

LEÃO, Paula Biegelmeier. **Transmissão interacional do alemão em contato com o português em Vale Real – RS**. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre, 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: RS, 2007.

LUNA, J. M. F. A política governamental para o ensino do português a imigrantes alemães no Brasil: geradora e destruidora da experiência da escola teuto-brasileira. **ANPOLL**, n. 8, jan./jun. Florianópolis, SC, 2000, p. 59-86.

MAAS, S. **Rais Aus, Die Polatzai Komm!**: Os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode-SC. Blumenau: FURB, 2010. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

MACHADO, L. W. **O romance epistolar de Ina Von Binzer: Um documento de interculturalidade brasileiro-alemã**. Porto Alegre: UFGRS, 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Linha de pesquisa Leituras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFGRS, Porto Alegre, 2010.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67 – 94.

_____. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. **Línguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 255 – 270.

_____. Ecos de resistência, políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (orgs.) **Políticas e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, Alab, 2013, p. 117 – 134.

MAILER, V. C. O. **O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania**. Florianópolis: UFSC, 2003. 95f. Dissertação (Mestrado). Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MASON, J. **Qualitative Researching**. 5. ed. Londres: Sage, 2001.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 167 – 176.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v. 10, n. 2, Agosto de 1994. p. 329 – 338.

OLIVEIRA, E. M. T. O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna. **Seminário de Pesquisa em Estudos do Letramento**, 2005. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wp-content/uploads/2009/07/Reflexo_e_refracao..._Eveline_M_Tapias-Oliveira.pdf>. Acesso em 15/03/2014.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística na e para além da Educação Formal. **Estudos Linguísticos**. XXXIV, 2005, p. 87- 94.

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Orgs.) **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRN, Editora da UFRN, 2008, p. 93-118.

POMERODE. **Projeto: Implantação da sala bilíngue-língua portuguesa/língua alemã**. Pomerode: SEFE, 2007/2008.

_____. **Resolução nº001/05**. Conselho Municipal de Educação de Pomerode, 14 de junho de 2005.

_____. **Resolução nº. 002/08**. Conselho Municipal de Educação de Pomerode, 17 de março de 2008.

_____. **Resolução nº 003/08**. Conselho Municipal de Educação de Pomerode, 11 de abril de 2008.

_____. **Resolução n 006/08.** Conselho Municipal de Educação de Pomerode, 11 de novembro de 2008.

_____. **Lei Municipal** n° 2251 de 1° de setembro de 2010. Dispõem sobre a instituição da língua alemã como idioma complementar e secundário no município. Disponível em: <http://forlibi.blogspot.com.br/search/label/Leis%20de%20Cooficializa%C3%A7%C3%A3o>
Acesso em 07/08/2013.

_____. **Lei Complementar** n° 84/03 de 07 de setembro de 2003. Dispõem sobre o Plano de carreira dos servidores municipais.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

SANTA CATARINA. **Parecer, Conselho Estadual de Educação.** 1989. 01p.

SEYFERTH, G. A Colonização Alemã no Brasil. In: FAUSTO, B. **Fazer a América.** São Paulo: Editora USP, 1999, p. 273-313.

_____. Identidade camponesa e identidade étnica (um estudo de caso). **Anuário Antropológico/91.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993, p. 31-64

SILVA, C. **A língua alemã em Pomerode.** Florianópolis: IPOL, 2004. Disponível em: www.ipol.org.br Acesso em 01/08/2012.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença.** 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SILVEIRA, A. P. K. Escola bilíngue em região de imigração: o caso de Pomerode/SC. **Revista da ABRALIN**, v.9, n.1, p. 11-40, jan./jun. Curitiba, PR, 2010.

SILVEIRA, A. P. K.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento.** Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave.** São Paulo: Editora Contexto, 2012, p.11 – 36.

SPIESS, V. B., Ensino bilíngue em contexto de imigração alemã: uma possibilidade. In: SILVA, C. T.; FLOHR, L. C.; SCHOTTEN, N. (orgs) **Escritas das práticas pedagógicas da rede municipal de educação de Pomerode/SC.** OPET, Curitiba, PR, p. 82-93, 2012.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave.** São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 177 – 190.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparativ Education.** p.1-14, 2003.

UFLACKER, C. M. **As identidade negociadas na aula de alemão em ações que envolvem falantes de dialetos.** Porto Alegre: 2006, 190f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

VANZUITEN, A. J., **A interferência do Estado Novo na vida dos imigrantes europeus do Vale do Itajaí e suas consequências para o desenvolvimento regional**. Blumenau: FURB, 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Regional de Blumenau, FURB, Blumenau, SC, 2011.

VECCHIA, A. D. **Políticas linguísticas na colônia “alemã” de Entre Rios – O papel do colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa, PR, 2013.

VOIGT, A. F. O teuto-brasileiro: a história de um conceito. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, PR, Ano IX, nº 19, p. 75 – 81, 2008.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (orgs.). **Letramentos**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 71 – 95.

ZIMMER, R. **Pomerode**: manifestações de germanidade em uma festa teuto-brasileira. Santa Maria: Pallotti, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de livre consentimento.....	130
APÊNDICE B: Descrição da pesquisa.....	131
APÊNDICE C: Declaração de concordância do participante.....	132
APÊNDICE D: Questionário sociolinguístico.....	133
APÊNDICE E: Convite para participar da entrevista coletiva.....	137
APÊNDICE F: Roteiro para a entrevista coletiva.....	138

APÊNDICE A



FURB - Universidade Regional de Blumenau
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha: Linguagem e Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: “Discursos sobre Educação Bilíngue em contexto de imigração alemã: a voz das famílias” (título provisório).

Declaro que os objetivos e detalhes desse estudo me foram completamente explicados, conforme seu texto descritivo. Entendo que não sou obrigado a participar do estudo e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado. Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos meus registros será garantida. Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com a pesquisadora. Declaro, também, que:

- () o nome da instituição representada por mim deve permanecer no anonimato.
- () fica a critério da pesquisadora divulgar ou não o nome da instituição que represento.
- () faço questão que o nome da instituição representada por mim seja divulgado.

Nome do pesquisado ou responsável: Neuzi Schotten – Secretária da Educação.

RG: _____ Assinatura: _____

Data: ____/____/2012

Testemunha:

RG: _____ Assinatura: _____

Data: ____/____/2012

Pesquisadora: Viviane Beckert Spiess

RG: 1.777.133 Assinatura: _____

Data: ____/____/2012

APÊNDICE B**FURB - Universidade Regional de Blumenau****Programa de Pós-graduação em Educação****Linha: Linguagem e Educação****DESCRIÇÃO DA PESQUISA**

O seguinte projeto de pesquisa é intitulado “Discurso sobre Educação Bilíngue em contexto de imigração alemã: a voz das famílias” (título provisório), realizado pela pesquisadora Viviane Beckert Spiess e está inserido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. O mesmo terá duração de dois anos (2012 e 2013) e terá como objetivo: Compreender os sentidos dos discursos construídos pelas família acerca do ensino bilíngue em contexto intercultural.

O estudo será conduzido durante o 2º semestre do ano 2012 e, se necessário, 1º semestre de 2013. Como instrumentos de pesquisa serão utilizados: anotações, observações, questionário sobre a circulação da língua alemã nas famílias, entrevista coletiva/individual com gravações em áudio e vídeo (se necessário), e fotografias (se for necessário para a pesquisa). O material coletado será proveniente da observação, imagens, das transcrições dessas gravações, além da produção escrita dos pesquisados.

Os dados coletados poderão ser utilizados publicamente na dissertação de mestrado da pesquisadora, em teses, comunicações, artigos, livros e discussões públicas. Os nomes dos participantes da pesquisa não serão divulgados. Serão usados pseudônimos para fazer referência a eles.

Ciente: _____

APÊNDICE C



FURB - Universidade Regional de Blumenau
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha: Linguagem e Educação

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DO PARTICIPANTE

De acordo com a descrição da pesquisa e dos compromissos firmados pela pesquisadora Viviane Beckert Spiess, eu, _____, assumo aqui a minha concordância, de participar da entrevista coletiva, usando filmagem e gravação em áudio:

() em participar da pesquisa intitulada (título provisório) “**DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO ALEMÃ: A VOZ DAS FAMÍLIAS**” e permitir a divulgação de seus resultados em dissertação de mestrado e em publicações que desta decorrerem, sem a menção dos nomes dos participantes envolvidos, que permanecerão em anonimato para preservar sua identidade.

Pomerode, _____/_____/ 2013

Assinatura: _____

Tendo em vista a declaração do participante acima assinado, eu, Viviane Beckert Spiess, assumo a responsabilidade total de cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos demandados pelos participantes.

Pomerode, _____/_____/ 2013

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO

PREZADO PAI/MÃE OU RESPONSÁVEL:

Convidamos você a participar de uma pesquisa que estamos desenvolvendo na FURB, no curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Linguagem e Educação, sobre Ensino Bilíngue (português/alemão). Assim, solicitamos que você responda o questionário abaixo, a fim de podermos levantar dados sobre as línguas faladas nas famílias. Após o preenchimento do questionário, pedimos a gentileza de devolvê-lo na escola até o dia _____. Contamos com sua participação.

Esclarecimento: Seu nome e o nome do seu filho (a) não serão usados em nenhum momento da pesquisa. Estamos solicitando que você o mencione para eventual contato futuro, em outra fase da pesquisa. Nome completo de quem respondeu o questionário:

Você que está respondendo o questionário é o pai () mãe () ou responsável () do/a aluno/a matriculado no projeto bilíngue.

E-mail ou telefone: _____

Muito Obrigada!

Viviane B. Spiess.

DADOS DO(A) ALUNO(A):

Nome: _____

Turma: _____ ano Idade: _____ anos.

Quando iniciou no projeto bilíngue? () 2009 () 2010 () 2011 () 2012

DADOS DA FAMÍLIA:

1. Quantas pessoas moram na casa, incluindo você? _____

2. Complete com a idade: Mãe _____ Pai _____ ou responsável _____

3. Profissão: Mãe: _____

Pai: _____

Responsável: _____

4. Escolaridade (até que série cada um estudou?):

Pai: _____ Mãe: _____

Responsável: _____ Filhos: _____

6. Vocês (família) sempre moraram em Pomerode?

() sim () não Caso tenha respondido NÃO, em que cidades já moraram: Cidade:
 _____ Quanto tempo: _____

Cidade: _____ Quanto tempo: _____

Cidade: _____ Quanto tempo: _____

A partir daqui se achar necessário marque com X mais de uma alternativa:**7. Que língua(s) é (são) falada(s) em casa?**

() português () alemão () Outras. Qual? _____

8. Das pessoas que moram em casa, quem fala ALEMÃO?

() Pai () Mãe () A criança que estuda no Projeto bilíngue () Outros Filhos
 () Outros. Quem? _____

9. Que língua cada um aprendeu a falar *primeiro* em casa?

Mãe: () alemão () português () alemão/português () Outras. Qual? _____

Pai: () alemão () português () alemão/português () Outras. Qual? _____

Responsável () alemão () português () alemão/português () Outras. Qual? _____

Que língua a criança que está matriculada na turma bilíngue, aprendeu a falar *primeiro* em casa? (

() alemão () português () alemão/português () Outras.

Qual? _____

10. Com quem a criança que estuda no projeto bilíngue costuma falar em alemão no dia-a-dia?

() pai () mãe () responsável () Irmãos () avós () Outros.

Quem? _____

() Só fala na escola.

() Em casa não fala.

11. Que materiais a família possui em casa? Marque um X naqueles que você tem em casa e deixe em branco os que não possui.

Livros em:..... () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

Livros infantis..... () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

Bíblia em: () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

Hinário em:..... () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

Folhetos da igreja:..... () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

CD de músicas em:..... () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

DVD de músicas em:.. () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

DVD de filmes em:..... () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

DVD de danças folclóricas () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

Dicionário em: () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

Revistas em:..... () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

Joguinhos infantis..... () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

Brinquedos () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

Outros materiais: Quais? _____

Em que língua? () alemão () português () Outra língua. Qual? _____

12. Ao assistir a filmes com **legenda em que língua coloca as legendas?**

() alemão () português () Outra língua. Qual? _____

Quando vocês (família) tem a opção de escolher o **idioma no áudio** ao assistir um filme, qual vocês costumam escolher?

() alemão () português () Inglês () Outra língua. Qual? _____

13. Caso os membros da família sejam falantes de alemão, onde costumam usá-lo?

Nas festas em família.....() sempre () às vezes () nunca.

No comércio.....() sempre () às vezes () nunca.

Na igreja..... () sempre () às vezes () nunca.

Nos eventos escolares..... () sempre () às vezes () nunca.

Nas atividades profissionais..... () sempre () às vezes () nunca.

Nas atividades esportivas..... () sempre () às vezes () nunca.

Nos clubes de caça de tiro..... () sempre () às vezes () nunca.

Outros: Onde? _____

Com que frequência? _____

14 – Marque um X no que é costume a sua família fazer. Caso não seja costume deixe em branco:

- Durante as refeições falamos.....() Alemão () Português
Oramos antes das refeições() Alemão () Português
Oramos antes de dormir () Alemão () Português
Ler antes de dormir usamos livros em..... () Alemão () Português
Ouvimos cantigas em () Alemão () Português
Cantamos cantigas em..... () Alemão () Português
Jogos de mesa (por exemplo: rummy/dominó)..... () Alemão () Português
Jogos eletrônicos (por exemplo: no computador/vídeo game)... () Alemão () Português
Brinquedos cantados (por exemplo: Hopper Hopper reiter...)...() Alemão () Português
Quando dizemos palavras de carinho usamos..... () Alemão () Português.
Quando precisamos repreender (brigar) usamos palavras em() Alemão () Português.
Outras situações. Quais? _____
Em que idioma? _____

15- Por que a família optou por matricular o(a) filho(a) no ensino bilíngue?

OBS: caso você tenha alguma experiência de aprendizagem e uso da língua alemã que não tenha sido contemplada neste questionário, por favor, escreva aqui:

APÊNDICE E

CONVITE PARA PARTICIPAR DA ENTREVISTA COLETIVA

SENHORES PAIS:

Convido vocês a participarem no **dia 28/11/2012 (quarta-feira)**, às 18h e 30m, nas dependências da escola, sala nº 05 de uma reunião com os pais que têm seus filhos matriculados no quarto ano e que frequentam o ensino bilíngue.

O convite é destinado a participar da segunda etapa da pesquisa sobre ensino bilíngue, quando será realizada uma entrevista coletiva, dirigida por mim. Estará ligada no fundo da sala uma filmadora e um gravador para registrar a entrevista. Fica reforçado o anúncio de que nenhum nome ou imagem será usada.

Desde já agradeço a presença e a colaboração de todos.

Viviane Beckert Spiess.

SENHORES PAIS:

Convido vocês a participarem no **dia 04/12/2012 (terça-feira)**, às 18h e 30m, nas dependências da escola, sala nº 21 de uma reunião com os pais que têm seus filhos matriculados no quarto ano e que frequentam o ensino bilíngue.

O convite é destinado a participar da segunda etapa da pesquisa sobre ensino bilíngue, quando será realizada uma entrevista coletiva, dirigida por mim. Estará ligada no fundo da sala uma filmadora e um gravador para registrar a entrevista. Fica reforçado o anúncio de que nenhum nome ou imagem será usada.

Desde já agradeço a presença e a colaboração de todos.

Viviane Beckert Spiess.

APÊNDICE F

ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA

Utilizado na escola nos dias 28/11 e 04/12/2012

- Agradecer a presença de cada um;
- Apresentar e pedir que leiam e **assinem** o termo de participação na entrevista ; avisar que a câmera estará ligada no canto da sala e com que objetivo. Caso alguém se sinta constrangido e quiser se retirar, fique a vontade. A participação é voluntária.
- Pedir que cada um **se apresente**, dizendo o seu nome e o nome do filho/filha; apenas com o objetivo de facilitar o trabalho de transcrição da entrevista.
- Iniciar dizendo que observei os **questionários** e percebi dados como:
 - 1)- 21 questionários voltaram – neles 13 pais – 16 mães – declararam que falam alemão – são números expressivos. Alguém quer falar do uso do alemão? Com quem aprendeu? Foi a primeira língua? Quando aprendeu alemão e quando aprendeu português?
 - 2) - Outra observação feita nos questionários é que algumas crianças tem pouco material em alemão (cd e biblioteca) o que vocês tem a dizer sobre os materiais em alemão?
 - 3) - Foi possível perceber nos questionários que nos aspectos de uso do idioma no comércio, nos eventos da localidade o idioma é usado por muitos dos que responderam. Querem falar sobre o uso do idioma na localidade? Quem usa, onde usa, porque usa?
- No questionário vocês já escreveram sobre as motivações para matricularem seus filhos/filhas no projeto bilíngue, poderia pedir para cada um repetir o que lembra que escreveu? Iniciar a conversa sobre as diferentes motivações.

- Mostrar o vídeo “Mein zuhaus” feito pelos alunos, professores e a tecnóloga da escola. Perguntar quem conhece o vídeo, as paisagens, se reconhecem algum espaço deste? Traz lembranças?

Palavra livre – alguém quer falar alguma coisa sobre o ensino bilíngue?

- Encerrar agradecendo a presença de cada um e oferecer um café como uma forma de retribuir a colaboração!

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COLETIVA UTILIZADA NAS CASAS DAS FAMÍLIAS

- Agradecer a presença de cada um;
- Apresentar e pedir que leiam e **assinem** o termo de participação na entrevista; explicar que o gravador ficará ligado. A participação é voluntária.
- Iniciar dizendo que observei os **questionários** e percebi dados como:
 - 1)- 21 questionários voltaram – neles 13 pais – 16 mães – declararam que falam alemão – são números expressivos. Alguém quer falar do uso do alemão? Com quem aprendeu? Foi a primeira língua? Quando aprendeu alemão e quando aprendeu português?
 - 2) - Outra observação feita nos questionários é que algumas crianças tem pouco material em alemão (cd e biblioteca) o que vocês tem a dizer sobre os materiais em alemão?
 - 3) - Foi possível perceber nos questionários que nos aspectos de uso do idioma no comércio, nos eventos da localidade o idioma é usado por muitos dos que responderam. Querem falar sobre o uso do idioma na localidade? Quem usa, onde usa, porque usa?
- No questionário vocês já escreveram sobre as motivações para matricularem seus filhos/filhas no projeto bilíngue, poderia pedir para cada um repetir o que lembra que escreveu? Iniciar a conversa sobre as diferentes motivações.

Palavra livre – alguém quer falar alguma coisa sobre o ensino bilíngue?

- Encerrar agradecendo a presença de cada um e oferecer um pacote de biscoitos produzidos na comunidade como uma forma de retribuir a colaboração!