



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO**  
**E DOUTORADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

FRANCIELE MARIA MARTINY

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS: O ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ**  
**EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON, PARANÁ**

CASCADEL - PR  
2015

FRANCIELE MARIA MARTINY

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS: O ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ  
EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON, PARANÁ**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - para a obtenção do título de Doutor em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem – Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarice Nadir von Borstel.

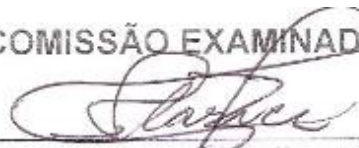
CASCADEL - PR  
2015

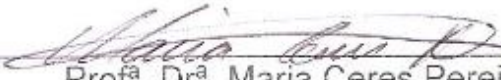
FRANCIELE MARIA MARTINY

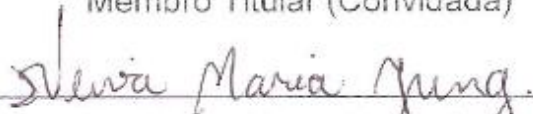
**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCACIONAIS: O ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ  
EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON, PARANÁ**

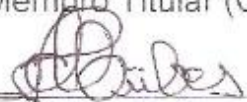
Esta versão da tese será julgada na Defesa como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

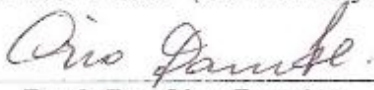
COMISSÃO EXAMINADORA

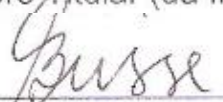
  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Clarice Nadir von Borstel  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste  
Orientadora

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Ceres Pereira  
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD  
Membro Titular (Convidada)

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neiva Maria Jung  
Universidade Estadual de Maringá - UEM  
Membro Titular (Convidada)

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Terezinha da Conceição da Costa-Hübes  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste  
Membro Titular (da Instituição)

  
Prof. Dr. Ciro Damke  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste  
Membro Titular (da Instituição)

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sanimar Busse  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste  
Membro Titular (da Instituição)

Cascavel, 20 de fevereiro de 2015.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Clarice Nadir von Borstel, pela confiança e pela orientação sábia e amiga, exemplo de dedicação, responsabilidade e firmeza.

À CAPES/CNPq, pela concessão da bolsa durante o período de 2012-2015, o que contribuiu significativamente com a qualidade da pesquisa de campo efetivada.

Aos Professores da banca, Ciro Damke, Sanimar Busse, Maria Ceres Pereira, Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Neiva Maria Jung, Mônica Maria Guimaraes Savedra, pela disponibilidade para a leitura e pelas valiosas sugestões.

Aos Professores da Unioeste, câmpus de Marechal Cândido Rondon e câmpus de Cascavel, que acompanharam toda a minha formação acadêmica.

Aos entrevistados, sujeitos importantíssimos deste processo de investigação, os quais gentilmente concordaram em participar, trazendo importantes contribuições de suas vidas profissional e pessoal.

À Secretaria Municipal de Educação de Marechal Cândido Rondon e aos colégios, que cederam as informações e os documentos requeridos.

À família pelo apoio nestes tantos anos de estudo e, muitas vezes, de ausência. Especialmente, a meus pais, Ário e Dirse Martiny. Amo vocês!

Ao Clóvis, por entender que antes de ter os filhos, eu precisava dar a luz a esta Tese.

Às amigas-irmãs: Elisangela Redel e Roberta Cantarela, que conheci apenas como colegas e hoje são minhas lieblings!

Às queridas amigas Andréias (Cristina de Souza e Caroline Karnopp) pelas parcerias realizadas, eventos, aulas, enfim, por todas as aventuras acadêmicas.

A Deus, em primeiro lugar, por tantas bênçãos!

MARTINY, Franciele Maria. *Políticas linguísticas e educacionais: o ensino de língua alemã em Marechal Cândido Rondon, Paraná*. 2015. 317 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

## RESUMO

Esta tese aborda o ensino de língua alemã em Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil, desde o momento da colonização do município, no início da década de 1950, até a atualidade. Ressalta-se que se trata de uma localidade colonizada, em sua grande maioria, por imigrantes alemães e seus descendentes vindos de regiões germânicas da Europa, do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Devido a este contexto, a língua alemã sempre esteve presente no município, mas tem sido cada vez menos falada e ouvida. Recentemente, o Governo Estadual tem possibilitado políticas de resgate das línguas de imigrantes com a oferta da língua alemã na Universidade local, no curso de licenciatura em Letras Português/Alemão, e no ensino extracurricular, no CELEM. Todavia, a procura de alunos é pequena e a evasão acontece frequentemente, colocando em risco a continuidade de ambos os cursos. A partir dessa problemática, esta tese tem como propósito verificar as políticas linguísticas e educacionais inseridas no contexto sócio-histórico e cultural do referido município para averiguar o motivo pelo qual o planejamento linguístico do Estado não estar tendo resultados positivos na comunidade. Para tanto, a pesquisa tem como abordagem epistemológica o interacionismo por meio de estudos do Círculo de Bakhtin sobre língua e linguagem, dialogando com a Linguística Aplicada (LA) e com a Sociolinguística, com atenção voltada a contextos sobre políticas linguísticas e educacionais de minorias linguísticas. A metodologia de pesquisa, pela perspectiva interpretativista, consiste na análise documental relativa ao ensino da referida língua em colégios e escolas que a ofertaram, na realização de entrevistas com professores, alunos e diretores que participaram de variados momentos desse histórico do ensino no município, e na vivência pessoal da pesquisa, com dados quantitativos e qualitativos. Os resultados apontam que a falta de políticas linguísticas e educacionais locais voltadas ao ensino formal de alemão, ao longo da história do município, tem contribuído para o enfraquecimento da língua de imigração, que nunca esteve presente na grade curricular, embora haja a Lei municipal nº 3922, de 2008, e outras práticas culturais germânicas. No caso dos cursos existentes, universitário e CELEM, os fatores que influenciam diretamente para a não permanência de alunos envolvem a metodologia de ensino e de aprendizagem, pois a língua de imigração é ensinada na modalidade de língua estrangeira, sem um trabalho efetivo com questões culturais e locais, que poderiam desconstruir mitos, preconceitos e atitudes negativas que permeiam o contato entre as línguas e suas variedades. Portanto, sente-se a necessidade da implantação de políticas linguísticas e educacionais, por meio de um trabalho intenso voltado à diversidade linguística e cultural regional que minimize o conflito diglótico e promova o fortalecimento do bilinguismo na sociedade com o envolvimento maior da comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Linguísticas; Políticas Educacionais; Língua de imigração; Ensino de Língua Alemã.

MARTINY, Franciele Maria. *Language and education policies: the teaching of German in Marechal Cândido Rondon, Paraná, 2015*. 317 f. Thesis (Doctorate) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

## ABSTRACT

This thesis addresses the teaching of German in Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brazil, covering the time from the colonization of the locality, in the beginning of the 1950s, until today. The locality was colonized mostly by German immigrants and descendants coming from Germanic regions in Europe and from the Brazilian states of Rio Grande do Sul and Santa Catarina. Due to this context, the German language was always present in the city, but it has been decreasingly spoken and heard. Recently, the state government has enabled policies for reviving the immigrant languages by offering German courses both in the degree course in Portuguese/German Languages at the local university and in extracurricular classes at CELEM. Nevertheless, the demand of students is minimal and evasion is frequent, threatening the continuity of both courses. Based on this problem, this thesis aims to analyze the language and education policies implemented in the socio-historical and cultural context of that city in order to examine the reason for the state language planning not obtaining positive results in the community. In order to achieve this goal, the epistemological approach in this study is based on interactionism from language studies by the Bakhtin Circle, connected with Applied Linguistics (AL) and Sociolinguistics, focusing on contexts of language and education policies for linguistic minorities. The research methodology, under the interpretive perspective, consists of document analysis on the German teaching in the schools that used to offer it, interviews with teachers, students and directors who participated in various moments of the history of teaching in the locality, and personal experience during research, with quantitative and qualitative data. The results show that the lack of language and education policies for formal teaching of German throughout the local history has contributed to the decline of the immigration language, which was never present in the curriculum at a municipal level, despite the existence of the Municipal Law n. 3922, from 2008, and other Germanic cultural practices. In the case of the existing courses at the university and at CELEM, the factors that influence directly to the non-permanence of students involve teaching and learning methodology, since the immigration language is taught as a foreign language without an effective approach to cultural and local issues, which could deconstruct myths, prejudices and negative attitudes that permeate the contact between languages and their varieties. Therefore, there is the need to set language and education policies through intensive work focused on regional linguistic and cultural diversity in order to minimize the diglossic conflict and promote the strengthening of bilingualism in society with greater community involvement.

**KEYWORDS:** Language Policies; Education Policies; Immigration Languages; German Language Teaching.

MARTINY, Franciele Maria. *Sprach- und Bildungspolitik: die Lehre der deutschen Sprache in Marechal Cândido Rondon, Paraná, 2015*. 317 f. Doktorarbeit (Doktorat) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

## ZUSAMMENFASSUNG

Diese Dissertation handelt von der Lehre der deutschen Sprache in Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasilien, seit dem Moment der Kolonisation des Stadtbezirks, anfangs der 1950er Jahre, bis hin zur Aktualität. Dabei ist hervorzuheben, dass es sich grösstenteils um eine Ortschaft handelt, die von deutschen Einwanderern und deren Nachkommen aus diversen deutschstämmigen Regionen Europas, Rio Grande do Sul und Santa Catarina, besiedelt wurde. Im Hinblick auf diesen Hintergrund, war die deutsche Sprache schon immer ein Bestandteil der Gemeinde, jedoch wurde sie je länger desto weniger gesprochen und gehört. Vor kurzem hat sich die Landesregierung deshalb ermöglicht, mit einer Reintegrationspolitik der Einwanderersprachen die deutsche Sprache in der lokalen Universität, im Rahmen der Portugiesisch/Deutschen Geisteswissenschaften, und des nicht im Lehrplan enthaltenen Unterrichts im CELEM (Zentrum für moderne Fremdsprachen), wiedereinzuführen. Allerdings ist die Nachfrage der Studenten klein, weshalb die Kurse immer weniger besucht werden und dies demzufolge den Fortbestand beider Kurse in Frage stellt. Aufgrund der geschilderten Sachlage, soll diese Dissertation die Sprach- und Bildungspolitik im sozio-historischen und kulturellen Kontext der genannten Gemeinde überprüfen, um herauszufinden, warum die Sprachplanung des Staates keine positiven Resultate verzeichnet. Um das zu erreichen, bedient sich diese Forschungsarbeit einem erkenntnistheoretischen Ansatz oder Interaktionismus, der sich mittels Studien des Bachtin-Kreises über Sprache und Ausdrucksweise mit Theorien der Angewandten Linguistik und der Soziolinguistik auseinandersetzt und dabei Sprach- und Bildungspolitik sprachlicher Minderheiten fokussiert. Die Forschungsmethodik beruht, aus interpretativer Sicht, auf der dokumentarischen Analyse des Unterrichts der besagten Sprache in Hochschulen und Schulen, die diese anbieten; auf der Durchführung von Befragungen mit Lehrern, Schülern und Direktoren, welche in verschiedenen Momenten dem Unterricht in der Gemeinde beigewohnt haben; und auf persönlichen Erfahrungen während der Forschungsarbeit, mit quantitativen und qualitativen Daten. Die Ergebnisse zeigen, dass im Laufe der Geschichte, das Fehlen einer lokalen Sprach- und Bildungspolitik – ausgerichtet auf den formalen Deutschunterricht – zur Abschwächung der Einwanderersprache in der Gemeinde beigetragen hat, obwohl es schon eine Stadtrecht, n<sup>o</sup> 3922, von 2008, gibt. Auf kommunaler Ebene, war die erwähnte Sprache nie Teil des obligatorischen Lehrplans, obwohl andere kulturelle germanische Praktiken durchaus gefördert wurden und noch immer werden. In Bezug auf die bestehenden Kurse der lokalen Universität und des CELEM's, sind die Unterrichts- und Lehrmethoden die Faktoren, die die Unbeständigkeit der Schüler direkt beeinflussen. Die Einwanderersprache wird als Fremdsprache unterrichtet. Ohne wirksame kulturelle und lokale Arbeit, hätte dies die Zerlegung von Mythen, Vorurteilen und anderen negativen Einstellungen, die zwischen dem Kontakt von Sprachen und ihren Varianten liegt, zur Folge. Daher ist die Einführung einer Sprach- und Bildungspolitik mittels intensiver Arbeit, angesichts der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, die den diglossischen Konflikt minimiert und die Zweisprachigkeit

in der genannten Gesellschaft mit mehr sozialem Engagement verstärkt aufrechterhalten, notwendig.

STICHWÖRTER: Sprachpolitik; Bildungspolitik; Einwanderersprachen;  
Deutschunterricht.



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Idade atual dos alunos do CELEM/Alemão.....	206
<b>Tabela 2</b>	Grau de ascendência alemã dos alunos .....	207
<b>Tabela 3</b>	Língua que começou a falar.....	208
<b>Tabela 4</b>	Locais em que os alunos utilizam a língua alemã .....	209
<b>Tabela 5</b>	Motivo por que escolheu estudar alemão .....	210
<b>Tabela 6</b>	Idade atual dos alunos de Letras Português/Alemão .....	224
<b>Tabela 7</b>	Grau de ascendência dos alunos.....	226
<b>Tabela 8</b>	Língua que começou a falar.....	226
<b>Tabela 9</b>	Locais em que os alunos utilizavam a língua alemã antes do curso universitário.....	227

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Pesquisa no Banco de Teses da CAPES .....	16
<b>Quadro 2</b>	Ementário das disciplinas de língua alemã PPP (2009) .....	102
<b>Quadro 3</b>	Perfil sociocultural dos entrevistados.....	118
<b>Quadro 4</b>	Estados de origem da população de MCR (1983).....	128
<b>Quadro 5</b>	Religiões em Marechal Cândido Rondon .....	144
<b>Quadro 6</b>	Cor/raça da população de Marechal Cândido Rondon .....	145
<b>Quadro 7</b>	O Ensino em Marechal Cândido Rondon em 2012.....	147
<b>Quadro 8</b>	Escolas brasileiras que possuem o ensino de língua alemã. ....	156
<b>Quadro 9</b>	Primeiras escolas de Marechal Cândido Rondon .....	160
<b>Quadro 10</b>	Línguas estrangeiras ministradas em 1966 no Ginásial .....	172
<b>Quadro 11</b>	Línguas estrangeiras ministradas em 1967 no Ginásial .....	173
<b>Quadro 12</b>	Línguas estrangeiras ministradas em 1968 e 1969 no Ginásial .....	173
<b>Quadro 13</b>	Línguas estrangeiras ministradas em 1970, 1971, 1972, Ginásial ...	174
<b>Quadro 14</b>	Motivo por que escolheu estudar alemão na Universidade .....	228
<b>Quadro 15</b>	Professores de língua alemã de Marechal Cândido Rondon.....	231
<b>Quadro 16</b>	Faixa etária dos professores de língua alemã de MCR .....	235
<b>Quadro 17</b>	Região em que os professores nasceram .....	236
<b>Quadro 18</b>	Bolsas Concedidas Programa Ciência sem Fronteiras.....	243
<b>Quadro 19</b>	Países de maior atração <i>versus</i> idioma.....	244
<b>Quadro 20</b>	Aspectos positivos e negativos em relação ao ensino de alemão ....	248

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Contexto diglótico do falar alemão em Marechal Cândido Rondon ...	57
<b>Figura 2</b>	Línguas de imigração faladas no Brasil separadas por grupos .....	73
<b>Figura 3</b>	<i>Banner</i> exposto na prefeitura de Marechal Cândido Rondon (PR).....	133
<b>Figura 4</b>	Mapa cartográfico de Marechal Cândido Rondon .....	143
<b>Figura 5</b>	Pirâmides etárias de MCR, do Paraná e do Brasil .....	144
<b>Figura 6</b>	Perguntas do IBGE com relação às línguas faladas pela população .	146
<b>Figura 7</b>	Docentes por nível escolar em Marechal Cândido Rondon.....	147
<b>Figura 8</b>	Boletim de 1963 da 2ª série do Ginásio Evangélico Rui Barbosa. ....	167
<b>Figura 9</b>	Certificado 1º Ciclo do Ginásio do Colégio Rui Barbosa, 1963-1966. .	169
<b>Figura 10</b>	Certificado 1º Ciclo do Ginásio do Colégio Rui Barbosa, 1965-1968. .	171
<b>Figura 11</b>	Declínio da escolha pelo alemão como língua estrangeira .....	192
<b>Figura 12</b>	A situação da língua alemã no CELEM em 2009 .....	213
<b>Figura 13</b>	Relatório das turmas do CELEM/Alemão de 2011 .....	214
<b>Figura 14</b>	Número de alunos matriculados nos anos de 2006 a 2012.....	215
<b>Figura 15</b>	Turmas 1º e 2º anos: matriculados, aprovados e não concluintes ....	216
<b>Figura 16</b>	Gênero dos alunos de Letras Português/Alemão .....	224
<b>Figura 17</b>	Nascidos em Marechal Cândido Rondon .....	225
<b>Figura 18</b>	O objetivo de ser professor .....	229

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ação Integralista Brasileira	AIB
Associação de Pais, Mestres e Funcionários	APMF
Associação de Linguística Aplicada do Brasil	ALAB
Associação do Instituto Vocacional e Assistencial Rui Barbosa	AIVARB
Associação dos Professores do Estado do Paraná	APPLA
Associação Internacional de Linguística Aplicada	AILA
Associação Nacional de Escolas Luteranas	ANEL
Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras	CECA
Centro de Línguas Estrangeiras Modernas	CELEM
Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior	CAPES
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste	CEP
Conselho Nacional de Pesquisa	CNPQ
Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná	DCE
Educação de Jovens e Adultos	EJA
Estados Unidos da América	EUA
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Instituto de Política Linguística	IPOL
Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional	IPHAN
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais	INEP
Lei de Diretrizes e Bases	LDB
Língua Estrangeira	LE
Língua Materna	LM
Linguística Aplicada	LA
Marechal Cândido Rondon	MCR
Mercado das Nações do Cone Sul	MERCOSUL
Ministério de Educação e Cultura	MEC
Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação	MCTI
Núcleo Regional de Educação	NRE
Organização das Nações Unidas	ONU
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCN
Programa Ciência Sem Fronteiras	CsF
Programa Nacional do Livro Didático	PNLD
Projeto Político Pedagógico	PPP
Secretaria de Estado da Educação	SEED
Segunda Língua	L2
Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico	DAAD
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 NOS ENTREMEIOS DA DISCUSSÃO TEÓRICA E DA PRÁTICA DA PESQUISA</b> .....	22
1.1 A LÍNGUA/LINGUAGEM NA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA.....	22
1.2 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ESTUDO DE MINORIAS LINGUÍSTICAS.....	31
1.3 ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS: RELAÇÃO ENTRE O SOCIAL E A LÍNGUA ....	38
1.3.1 Estudos do bilinguismo e da diglossia: línguas em contato ou em conflito? ...	47
1.4 POLÍTICAS E PLANIFICAÇÕES LINGUÍSTICAS: DO MONOLINGUISMO AO PLURILINGUISMO .....	65
1.4.1 Políticas para o ensino de língua alemã em Marechal Cândido Rondon .....	85
1.4.1.1 A criação do CELEM: a tentativa de manutenção das línguas de imigração.....	96
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	105
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	106
2.2 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTO PARA GERAÇÃO DE DADOS ..	108
2.3 SELEÇÃO DE ENTREVISTADOS E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	112
2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS.....	115
2.5 ADESÃO ÀS ENTREVISTAS E QUADRO DE ENTREVISTADOS .....	116
<b>3 O CENÁRIO SÓCIO-HISTÓRICO E LINGUÍSTICO-CULTURAL DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON</b> .....	120
3.1 A CULTURA GERMÂNICA E A IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO BRASIL .....	120
3.2 A COLONIZAÇÃO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON.....	126
<b>4 O ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ NAS ESCOLAS</b> .....	149
4.1 A ESCOLARIZAÇÃO E A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS ALEMÃES NO BRASIL.....	149
4.2 O ENSINO ATUAL DA LÍNGUA ALEMÃ NO CONTEXTO NACIONAL.....	154
4.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON ...	158
4.3.1 O ensino de língua alemã no Colégio Luterano Rui Barbosa.....	162
4.3.2 O ensino de língua alemã no Colégio Evangélico Martin Luther .....	176

4.5.3	A língua alemã no ensino estadual: o caso do Colégio Eron Domingues .....	184
4.5.4	O ensino de alemão no Colégio Cristo Rei .....	190
4.5.5	Escola Estadual de Iguiporã e a criação das escolas do interior .....	195
<b>5</b>	<b>O ENSINO ATUAL DE LÍNGUA ALEMÃ EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON.....</b>	<b>199</b>
5.1	A IMPLANTAÇÃO DA LÍNGUA ALEMÃ NO CELEM DE MCR .....	199
5.1.1	O perfil dos alunos de língua alemã do CELEM do município.....	205
5.1.2	Perfil das turmas de língua alemã do CELEM .....	212
5.2	O ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ NA UNIOESTE: A FORMAÇÃO DOCENTE .....	217
5.2.1	O perfil dos alunos de língua alemã da Unioeste.....	223
5.3	O PERFIL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ALEMÃ RONDONENSE .....	230
5.4	METODOLOGIA DE ENSINO E O (NÃO) ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ .....	238
5.4.1	Aprender ou não a língua de imigração? Há ainda espaço para esta língua no município.....	242
5.4.2	A escola como inibidora da língua de imigração e a decisão dos pais de não ensinar.....	263
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>278</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>285</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>298</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>304</b>

## INTRODUÇÃO

Esta tese de doutoramento tem como tema as políticas linguísticas e educacionais promovidas (e não promovidas) para o ensino e a aprendizagem de língua alemã no município de Marechal Cândido Rondon (MCR), Paraná. Tal estudo advém de uma pesquisa de caráter institucional como parte integrante do projeto *Políticas e atitudes linguísticas: o ensino de língua alemã em Marechal Cândido Rondon, Paraná*, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (doravante Unioeste), sob a coordenação de Clarice Nadir von Borstel, desde março de 2013. O projeto foi aprovado pela Plataforma Brasil<sup>1</sup>, tendo como objetivo verificar como as políticas linguísticas e educacionais influenciam/influenciaram o ensino de língua alemã, neste município situado na região Oeste do mencionado Estado.

Baseado no referido projeto, esta pesquisa de Doutorado surge porque, em contraposição ao cenário coercitivo que proibia aos imigrantes<sup>2</sup> e descendentes falarem sua língua materna, mais recentemente (década de 1980/1990), o Governo do Estado do Paraná tem possibilitado ações de resgate de “línguas de imigração”<sup>3</sup>, no contraturno escolar. Um exemplo acontece no município foco desta pesquisa com a implantação do curso de língua alemã, no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), e com a inserção do curso de graduação de Letras/Alemão na Unioeste *campus* de Marechal Cândido Rondon, solicitados pela comunidade escolar/universitária.

Constata-se, a partir da oferta de ambos os cursos, uma instância de materialização de política linguística, por meio de uma planificação, que tem sido desenvolvida pelo Governo Estadual. No caso do CELEM, esta modalidade de ensino está presente há 17 anos em MCR, quando as atividades iniciaram no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta com o ensino de língua espanhola, em 1997 (Anexo 09). No ano seguinte, iniciou a língua alemã (1998) e, mais recentemente, a língua inglesa (2010). O intuito da iniciativa, segundo a proposta

---

<sup>1</sup> CAAE: 14497613.1.0000.0107 - Número do Parecer: 307.925 em 21/06/2013.

<sup>2</sup> O termo imigrante será usado, ao longo deste texto, a fim de sinalizar dois processos: a imigração dos europeus para o Brasil e, ao mesmo tempo, a migração deles e de seus descendentes entre os Estados brasileiros, formando várias ilhas linguísticas em várias regiões no país. Este grupo de origem cultural germânica originou falares multilinguísticos da língua alemã.

<sup>3</sup> Língua de imigração tem sido utilizada também como língua familiar, língua de herança, língua de comunidade étnica, língua minoritária, língua de origem étnica.

inicial do Estado, é justamente auxiliar a promoção e o resgate do ensino, da aprendizagem das línguas de imigração. Todavia, no ano de 2011, momento em que se começou a pensar neste projeto de pesquisa, havia duas turmas para o curso de alemão, uma do primeiro ano e outra do segundo, com um número restrito de alunos frequentadores (três a cinco pessoas por turma)<sup>4</sup>. No ano de 2012, as duas turmas formaram uma, devido à falta e à desistência de alunos. Apesar da união realizada, havia apenas oito alunos que frequentavam o curso, naquele ano, apesar de a língua alemã - ensinada como língua estrangeira - ser a língua de imigração na localidade, uma referência na colonização do município, que possui a maioria dos habitantes descendentes de imigrantes alemães e que, ainda, perpetuam os costumes e os dialetos regionais de seus antepassados, caracterizando um contexto bilíngue (Português/Alemão).

Essa situação pode ser recuperada, quando Saatkamp (1985) apresenta dados de 1956 sobre o momento em que a população de MCR era constituída por 95% de famílias descendentes de alemães, enquanto que 5% eram famílias de ascendências italianas ou luso-brasileiras. Em outro estudo, von Borstel (1992) verifica que há vinte anos atrás, em 1990, o cenário permaneceu praticamente igual, totalizando 85% de descendentes alemães no município (VON BORSTEL, 1992).

Semelhante problema descrito acima sobre o CELEM pode ser verificado com relação ao curso de Letras Português/Alemão, oferecido pela Unioeste, no município rondonense<sup>5</sup>. No *campus*, único da referida universidade que oferece a formação de licenciatura<sup>6</sup> nessa língua, a procura pelo curso é pequena para o preenchimento das dez vagas disponíveis, como também a desistência, ao longo dos quatro anos de graduação, é acentuada, sendo que, em 2011, apenas duas alunas formaram-se, no ano de 2012, houve apenas uma formanda, em 2013, duas formandas e, em 2014, três.

Nas duas situações supracitadas, ou seja, do CELEM e da Universidade, é verificado um contexto semelhante ao que está acontecendo em nível municipal,

---

<sup>4</sup> Embora o número de vagas disponibilizadas ao curso seja maior do que 20 e as matrículas tenham sido preenchidas, o índice de desistência é grande. Situação verificada na regência de Estágio Supervisionado de Língua Alemã, enquanto aluna do 4º Ano de Letras da Unioeste, em 2011.

<sup>5</sup> O termo rondonense remete ao município de Marechal Cândido Rondon, bem como aos habitantes da localidade.

<sup>6</sup> Na habilitação em licenciatura, o acadêmico formado poderá ministrar aulas na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio).



pois está ocorrendo o enfraquecimento da língua de imigração<sup>7</sup>, que, ao passar dos anos, vai sendo menos falada, restringindo-se a um falar da 2ª e da 3ª geração dos descendentes de alemães (VON BORSTEL, 1992). É perceptível que as pessoas não têm buscado aprender/ensinar a língua alemã, nem no ambiente familiar, nem em cursos formais.

Esse cenário é reiterado uma vez que há muitos anos que as escolas estaduais rondonenses não oferecem mais o ensino formal do alemão em sua grade escolar e, ao longo da história da localidade, poucas vezes alguma instituição de ensino pública ou privada ofereceu a língua alemã como segunda língua ou em alguma atividade de contraturno escolar. Até 2013, apenas existiu um projeto de extensão intitulado *Língua e Cultura Alemã no Ensino Fundamental*, em formato de projeto-piloto, que foi implantado no município com o objetivo de preservação da língua de imigração, uma parceria entre a Secretaria Municipal da Educação de Marechal Cândido Rondon e a Universidade. Este foi iniciado em 2010, com alunos da rede pública municipal e graduandos do curso de Letras Português/Alemão. Constavam no projeto dois objetivos principais: incentivar os alunos a terem contato com a língua alemã enquanto crianças para, após, continuarem seus estudos no CELEM. Ao mesmo tempo, visava-se possibilitar uma oportunidade de emprego aos graduandos com habilitação na referida língua e, futuramente, aos licenciados em língua alemã, pois, muitas vezes, os acadêmicos que se formam não conseguem ingressar no mercado de trabalho em sua área. O projeto terminou em 2013.

Desse modo, mesmo que a cidade rondonense seja reconhecida turisticamente como a “mais germânica do Paraná”, a situação evidencia a distância entre o falar da língua de imigração e a cultura local.

Cabe citar que a relação entre a proponente da pesquisa e os sujeitos pesquisados, a comunidade de descendentes de imigrantes alemães, se deve pela pesquisadora ser formada em Letras Português/Alemão e ter tido contato direto com as turmas do CELEM, durante o Estágio Supervisionado de Docência na língua alemã, no ano de 2011, além de ser participante direta do contexto histórico-social da cidade (nascida e moradora há 30 anos no município rondonense). Tanto no período de formação acadêmica quanto no período de realização do estágio,

---

<sup>7</sup> A língua de imigração é entendida, neste estudo, como a língua/variedades dialetais originárias de fora do Brasil (por isso, alóctones) trazidas por grupos de imigrantes alemães/europeus e seus descendentes durante a colonização de Marechal Cândido Rondon e região.

acompanhou-se de perto a problemática de ensino formal da língua alemã, observando a falta de alunos frequentadores de ambos os cursos com um expressivo número de alunos desistentes, ano após ano. Essa constante dificultou a realização do estágio dos acadêmicos, havendo, em alguns dias, apenas um aluno em sala de aula.

Diante dessa conjuntura, a ideia de uma formação completa e qualificada do professor de alemão torna-se limitada, sendo este profissional desestimulado pela falta de opção em estagiar e, por conseguinte, de colocação no mercado de trabalho. Além disso, na própria formação, não há um trabalho relacionado à situação de bilinguismo local e até diglósica que embasa, de um modo geral, as línguas minoritárias no Brasil.

Portanto, apesar das planificações linguísticas com o CELEM e a graduação de Letras/Alemão, as turmas, em ambos os cursos, há um alto índice de desistência dos alunos, bem como a pouca procura pelo curso universitário no vestibular, o que coloca em risco a sua continuidade<sup>8</sup>.

Observa-se, assim, que, para tratar sobre o uso da língua no ensino regular, é necessário situar uma série de outras questões que estão envolvidas, uma vez que as línguas passam a se constituir como objetos de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Também, a própria definição de uma política linguística envolve a determinação do *status* das línguas e a dos seus falantes dentro de uma área política e geograficamente organizada.

A situação vivenciada no município rondonense retoma os estudos de Calvet (2007) sobre as intervenções por meio de políticas linguísticas, em contextos sociolinguísticos, que podem ocasionar problemas ao serem passadas para o domínio do planejamento linguístico, ou seja, com sua implantação. Mesmo porque, o Estado possui um papel fundamental para a revitalização de uma língua, pois

A partir do momento em que um Estado se preocupa em administrar sua situação linguística, apresenta-se o problema de saber quais meios ele dispõe para isso. Como intervir na forma das línguas? Como modificar as relações entre as línguas? Quais os processos que permitem passar de uma política linguística, estágio das gerais,

---

<sup>8</sup> Sobre o assunto, menciona-se que o Curso de Graduação em Letras – Licenciatura – Habilitações: Língua Portuguesa e Língua Alemã e suas respectivas literaturas, na Uniãoeste, provavelmente, continuará até 2017, porque o Governo do Estado do Paraná autorizou, conforme o Decreto nº 4.461, sob o Parecer nº 144/2011, a renovação do reconhecimento, pelo prazo de cinco anos.

ao estágio da implementação, do planejamento lingüístico? (CALVET, 2007, p. 62).

Diante desses apontamentos, várias perguntas de pesquisa poderiam ser elencadas em torno da língua alemã no município, em sua relação com a cultura local e com o ensino ou a falta dele. É possível oportunizar aos alunos uma educação que leve em conta a pluralidade linguístico-cultural? Qual(is) seria(m) o(s) motivo(s) para a falta de procura nos cursos do CELEM e da universidade na referida língua de imigração? O que seria necessário para que a política linguística fosse implementada ao contexto histórico-social do município? Há prevista, nos currículos, uma formação apropriada aos professores para lidar com a consciência sociolinguística e o bilinguismo (Português/Alemão) dos alunos? Há ligação entre os índices de desistência do curso do CELEM com a pouca procura no curso de Letras/Alemão? Quando houve e por que acabou o ensino formal da língua de imigração no município? Por que os pais bilíngues não têm ensinado aos filhos a língua de imigração?

Estas são apenas algumas das indagações, ou seja, perguntas de pesquisa que norteiam a problemática deste estudo e que são levadas em consideração nas discussões, uma vez que pesquisas em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1998, 2006; CAVALCANTI, 1999, 2006), área escolhida como norteadora, não se buscam soluções “mágicas” ou respostas fechadas, mas visa-se problematizar questões de interesse social, discutindo possíveis caminhos e mudanças que levam em consideração, principalmente, o respeito e a cidadania. Possivelmente, os questionamentos não consigam, dessa maneira, ser totalmente respondidos, mas, certamente, serão problematizados, podendo, ainda, fazer parte de uma pesquisa posterior.

Com base no breve cenário descrito, questiona-se também o porquê de políticas atuais promovidas pelo Estado parananense não estarem obtendo resultados positivos na comunidade rondonense, uma vez que falta uma adequação das propostas educacionais para o contexto de minoria linguística presente no local e, principalmente, pela própria falta de outras políticas linguísticas ao longo da história na localidade. A situação evidencia o pouco incentivo às questões voltadas à

língua de imigração, bem como a decisão dos pais e/ou avós de não ensinar às gerações mais novas, causando o enfraquecimento da língua materna<sup>9</sup> vernácula.

Em vista das considerações iniciais, apresentadas até aqui, esta pesquisa pode colaborar tanto no aspecto teórico, evocando a discussão sobre a problemática, quanto no aspecto prático, com análises deste cenário sociolinguístico local que podem fornecer subsídios para novas políticas linguísticas para a Educação de Línguas, adaptadas ao contexto e aos objetivos buscados pelos alunos em formação ou que buscam o ensino formal para sua vida pessoal. Ao mesmo tempo, o estudo proposto pode contribuir para a futura construção/criação de instrumentos didáticos/pedagógicos voltados às minorias linguísticas e culturais. Estes dados e reflexões podem auxiliar a reverter a configuração atual em que se encontra o ensino da referida língua no município ou, pelo menos, entendê-lo.

Ademais, o estudo se faz necessário por adentrar no campo da diversidade linguística, que vai além da diversidade interna à própria língua portuguesa, a fim de contribuir com as pesquisas desenvolvidas na região, que verificam os direitos linguísticos através, por exemplo, de intervenções políticas dos órgãos responsáveis e da própria população.

Conforme avalia Cavalcanti,

No Brasil, não se pode ignorar os contextos bilíngues de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc.) na região Sudeste e Sul, que mantêm ou não sua língua de origem; iii. comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes. Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngues não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/instituições e que estão espalhadas pelo país (CAVALCANTI, 1999, p.388).

---

<sup>9</sup> Conforme explica Spinassé (2008), o termo língua materna é uma combinação de vários fatores para ser caracterizada com tal e o alemão correspondia a essas características de várias maneiras. “tratava-se da língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros membros da família, a língua do meio e da comunidade; a primeira língua aprendida; língua com a qual se tinha um vínculo afetivo; a língua do dia-a-dia; língua a qual o indivíduo dominava de forma melhor, com a qual ele se sentia bem. Todos esses são aspectos determinantes para definição do *status* de ‘Língua Alemã’” (SPINASSÉ, 2008, p. 120).

Também esses contextos bilíngues minoritários descritos nas palavras de Cavalcanti (1999) podem ser considerados bidialetais<sup>10</sup>, uma vez que coocorrem variedades consideradas, em certos lugares, como de baixo prestígio social do português, ou de alguma outra língua com a sua variedade padrão<sup>11</sup>.

Acredita-se, por sua vez, que não se pode desconsiderar este cenário linguístico rico, contemplado pelas pesquisas acadêmicas atuais.

Baseado nessa abordagem, é possível observar no Quadro 1, desenvolvido a partir de uma busca no sistema de Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), do período de 2011 a 2012<sup>12</sup>, um levantamento quantitativo das pesquisas desenvolvidas sobre as temáticas que envolvem esta pesquisa, refinando os resultados até chegar mais especificamente ao tema deste estudo, ou seja, o ensino de língua alemã.

**Quadro 1 Pesquisa no Banco de Teses da CAPES**

Assuntos Pesquisados	Dissertações			Teses		
	2011	2012	Total	2011	2012	Total
Línguas de e em contato	47	60	107	10	18	28
Políticas linguísticas	17	20	37	6	7	13
Línguas de imigração	11	10	21	4	9	13
Ensino de língua alemã	4	7	11	2	3	5

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em 20 de dez. de 2014.

Nota-se, pela observação do Quadro 1, que estão sendo feitas, nos últimos anos, várias pesquisas no Brasil sobre línguas de e em contato, abarcando também discussões sobre políticas linguísticas e educacionais no país. Há, portanto, um

<sup>10</sup> Por este termo entende-se a situação linguística em que os falantes, de acordo com cada situação comunicativa, fazem uso de dialetos sociais, regionais e estilísticos (BORTONI-RICARDO, 1993).

<sup>11</sup> Em consonância com os estudos de Calvet (2002), considera-se a variedade padrão, também chamada de língua *standard*, como a “variedade linguística de prestígio social, usada como norma institucionalizada numa comunidade, quase sempre associada aos usos escritos literários ou mais formalizados” (CALVET, 2002, p. 168). Portanto, a variedade de uma língua é padrão, quando, numa determinada comunidade linguística, é legalmente institucionalizada, resultado de vários processos sócio-políticos e de tradição histórica.

<sup>12</sup> Devido ao site da CAPES estar em reformulação, não foi possível o acesso às teses e às dissertações de vários anos. Os registros disponíveis são somente dos anos 2011 e 2012, os demais estão sendo incluídos no sistema.

número expressivo de dissertações que abordam esses assuntos, bem como de teses em torno das línguas de e em contato.

Todavia, no momento em que se refina a busca por línguas de imigração, os resultados evidenciam um menor índice de ocorrências de estudos. Além disso, quando se coloca, nesse cenário, a língua alemã aparecem poucos resultados. Conforme, Raso, Mello e Altenhofen (2013) são poucas as pesquisas no país sobre o português em contato com as línguas de imigração.

A partir desse levantamento, verifica-se o pequeno número de pesquisas sobre línguas de imigração e seu ensino no Brasil e a necessidade de realizar mais estudos sobre a temática de investigação entre a relação ensino e aprendizagem dessas línguas, como se propõe neste momento, quando se busca discutir a implementação de políticas linguísticas e educacionais para o ensino dessas línguas, em comunidades de minorias de imigrantes e seus descendentes.

Diante disso, o objetivo principal do estudo apresentado é compreender os efeitos das políticas linguísticas e educacionais nos âmbitos sócio-histórico e cultural do ensino formal de língua alemã em Marechal Cândido Rondon, desde o momento da colonização do município, início da década de 1950, até a atualidade, ano 2014, para refletir sobre os motivos pelos quais o planejamento linguístico do Estado não está tendo resultados positivos com a comunidade na preservação da língua de imigração.

Através desta abordagem, pretende-se focalizar o cenário escolar e o entorno social e histórico de forma mais ampla pela necessidade premente de pesquisa em contextos sociolinguísticos complexos no Brasil. Pois, como “A educação é alguma coisa essencialmente funcional. Separá-la de seu contexto cultural significa anular-lhe a razão de ser” (WILLEMS, 1980, p. 271). Essa questão, embora pareça inquestionável, muitas vezes, não é considerada na educação escolar.

Concebe-se que o caráter mais nítido, mais concreto da instituição educacional é a escola e, para que haja o desenvolvimento do sistema educacional nos diferentes contextos, é essencial que sejam consideradas as necessidades das minorias, a fim de que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas culturalmente sensíveis (BORTONI-RICARDO, 2008).

Partindo dessa relação entre educação e cultura, com vistas a fomentar a consciência sociolinguística e a promover reflexões sobre questões político-

linguísticas em uma comunidade bilíngue (Alemão/Português), elencou-se como objetivos específicos:

- (1) Reconhecer o contexto histórico-social do município de MCR relacionado à cultura local, verificando como se deram as políticas e planificações linguísticas em torno da língua alemã ao longo da história do município;
- (2) Identificar constructos sociais que influenciaram a busca (ou não) pela aprendizagem do alemão padrão;
- (3) Abordar propostas e documentos oficiais relacionados à trajetória histórica de ensino de língua alemã no município rondonense, às metodologias e à formação docente;

Com vistas aos objetivos apontados, desenvolve-se a pesquisa baseada na abordagem epistemológica do interacionismo, fundamentada no Círculo de Bakhtin<sup>13</sup>, mais especificamente nas leituras realizadas na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, uma vez que se considera o caráter dialógico da linguagem e a constituição da língua por meio do fenômeno social, numa abordagem social, cultural e histórica.

Também as discussões são norteadas pela Linguística Aplicada (doravante LA) em sua vertente *INdisciplinar* (MOITA LOPES, 1998, 2006) e transgressiva (PENNYCOOK, 2006), com atenção voltada a contextos de minorias (MAHER 1996, 2006) ou minoritarizados (CAVALCANTI, 1999, 2006) e pela Sociolinguística (LABOV, 1983, 2008; CALVET, 2002, 2007; TARALLO, 2005; BORTONI-RICARDO, 1993, 2004, 2008). São campos teóricos que levam em consideração aspectos ideológicos, sociais, históricos e culturais nas análises diretamente relacionadas à língua. Além disso, adentra-se ao âmbito das políticas linguísticas e educacionais, com estudos amparados, por exemplo, em Cavalcanti (1999), Savedra (2003, 2009, 2011), Oliveira (2003, 2005, 2007, 2009), Altenhofen (2002, 2004, 2013), entre outros.

A partir desse aporte teórico, considera-se a constante necessidade de interação e intervenção do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, em uma produção conjunta de conhecimento.

---

<sup>13</sup> Compreende-se por Círculo de Bakhtin o grupo que era formado por Mikhail Bakhtin e outros intelectuais, cientistas e artistas, os quais se reuniam na Rússia, no período de 1920 a 1930, e que estavam focados numa abordagem filosófica de linguagem, em seu sentido amplo, e na análise estilística e literária.

Para tentar abranger as discussões propostas, o tipo de pesquisa desenvolvida se pauta em análises quantitativas e qualitativas (FLICK, 2004) a partir das inter-relações entre a cultura local e a língua alemã. Isso porque, toda cultura requer uma atividade, um intercâmbio realizado em um grupo social, pois a cultura não é um bem a ser protegido, mas “um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social” (CERTEAU, 1995, p. 192).

O paradigma qualitativo, também chamado de interpretativista por Bortoni-Ricardo (2008), é aquele por meio da qual se observa o mundo com base nas práticas sociais e nos significados vigentes, fazendo uma possível interpretação do contexto focado. Foi a partir da década de 80 que a abordagem qualitativa tornou-se muito popular nas pesquisas na área de educação brasileira.

O método de investigação é a análise documental, realizada por meio do levantamento de textos oficiais que contemplam as políticas linguísticas e educacionais acerca da língua alemã no município rondonense, desde sua colonização até a atualidade com a implantação do curso de Alemão pelo CELEM.

Com o propósito acima mencionado, algumas fontes de pesquisa são os textos regulamentadores do ensino no CELEM e na Universidade, a fim de analisar as políticas linguísticas e educacionais contidas nestes documentos, avaliando de que forma eles contemplam a realidade multilíngue do Brasil e sua relação com a formação dos docentes e com as línguas de imigração, consideradas minoritárias no território brasileiro.

Também faz parte do estudo o levantamento e a análise de outros documentos históricos e educacionais que tenham a ver com o ensino do alemão nas diversas escolas rondonenses, no sentido de considerar a diversidade cultural e linguística como enriquecedora e não como um problema a ser resolvido, visando à homogeneização dos falares dialetais da língua alemã.

São analisadas, além disso, as informações sociolinguísticas e culturais das turmas de língua alemã do CELEM e da Unioeste *campus* de Marechal Cândido Rondon, Paraná, a fim de verificar quem são esses alunos e qual a relação deles com a língua de imigração de origem cultural/étnica, tendo como suporte teórico-metodológico os estudos de Mackey (1968), quando tratou sobre dados linguísticos e de fatores extralinguísticos, caracterizando um bilinguismo relativo, em uma dada comunidade de fala. Para observar essas questões, foram realizados roteiros de



entrevistas (Apêndices A - E), que foram importantes também para verificar as informações encontradas no acervo documental levantado.

Busca-se, nesse sentido, somar este estudo as demais pesquisas realizadas na região Oeste do Paraná e no próprio Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste, como exemplos podem ser citados os estudos de von Borstel (1992, 1999, 2011), Damke (1997), Jung (1997), Pereira (1999), Hitz (2004), Ribeiro (2007), Teis (2007), Mezavila (2007), Jacumasso (2009), Souza (2011), Rosa (2011) e Moser (2013), os quais mostram situações de bilinguismo em comunidades de imigrantes, contexto que vai em direção oposta ao mito do monolinguismo, proporcionando o conhecimento da realidade sociocultural brasileira.

Dentro desta perspectiva, este trabalho está inserido na linha de Pesquisa *Linguagem Práticas Culturais, Linguísticas e de Ensino*, que preza pelos estudos da linguagem, cultura e identidade, inter-relacionados às práticas linguísticas, de ensino, visando à formação de professor, a partir da consideração das manifestações da linguagem em diversos contextos, tanto sobre a língua nacional quanto as línguas estrangeiras. Sobre esse último, podem ser citados os contatos linguísticos, bidialetais, bilíngues, de imigração e de fronteira.

Também se postula o diálogo da presente pesquisa com o grupo de pesquisa *Linguagem, Cultura e Ensino*, que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação, em que se analisam aspectos interculturais e multilíngues, dentro da Linguística Aplicada, a partir da análise das práticas de ensino e de formação de professor, fundamentando-se na Antropologia, Sociologia, Sociolinguística, Estudos Culturais e Linguísticos, observando as situações socioeconômicas, níveis de escolarização, antecedentes regionais, comunidades rurais, relações étnico-raciais e nas redes sociais, culturais e identitárias.

Cabe esclarecer que a proposta deste estudo é favorável ao ensino formal de língua alemã no município de Marechal Cândido Rondon, baseado na variedade padrão da língua, respeitando e levando em consideração, nas aulas, o conhecimento que o aluno já traz consigo, de suas vivências e experiências anteriores com a língua, como, por exemplo, seu contato com os dialetos alemães, além da inclusão, no ensino, de aspectos socioculturais e históricos, ideológicos envolvidos nas línguas ensinadas-aprendidas. Essa seria, segundo Faraco (2008), uma pedagogia da adequação, por uma pedagogia da variação linguística, centrada

na Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2004), com bases nos pressupostos bakhtinianos.

A partir dos direcionamentos delineados, após as considerações introdutórias, na sequência, no primeiro capítulo, serão delineadas as questões teóricas que norteiam este estudo, a fim de refletir de que maneira elas podem auxiliar a prática da pesquisa, inserida nos pressupostos do interacionismo, da Linguística Aplicada e da Sociolinguística. Para tanto, serão considerados também estudos sobre as políticas educacionais e linguísticas brasileiras, a reflexão acerca das concepções de bilinguismo e diglossia, passando pela implantação do curso de língua alemã no CELEM e no curso de Letras Português/Alemão na Universidade de Marechal Cândido Rondon.

Em seguida, no segundo capítulo, há a descrição pormenorizada da metodologia de trabalho seguida, relacionando à escolha metodológica ao trabalho de campo, à análise dos dados levantados ao longo das visitas aos educandários e aos entrevistados e aos procedimentos éticos da pesquisa.

Após, no terceiro capítulo, é feita uma contextualização sócio-histórica, cultural e linguística do município alvo da pesquisa. Para tanto, são abordados estudos realizados na localidade e na região, por meio do levantamento e da leitura de teses, dissertações, artigos científicos e livros.

O ensino da língua materna vernácula dos descendentes germânicos é o tema tratado no quarto capítulo, no qual são realizadas discussões sobre a criação e o desaparecimento das escolas étnicas, que abrangem, também, o traçado histórico de ensino formal de língua alemã em Marechal Cândido Rondon, por meio de análise documental.

No quinto capítulo, são trazidos dados mais atualizados sobre os cursos locais existentes de língua alemã do CELEM e da Universidade, quando são analisados os perfis socioculturais dos alunos e, ainda, dos docentes de alemão. Acrescenta-se a isso a apresentação de análises acerca das questões problematizadoras sobre relação entre a língua alemã, os falantes e o município, como, por exemplo, a não transmissão da língua de imigração, a formação docente, metodologia de ensino e de aprendizagem, o estigma e a falta de apoio a políticas linguísticas e educacionais para o fortalecimento desse ensino na localidade.

## **1 NOS EXTREMOS DA DISCUSSÃO TEÓRICA E DA PRÁTICA DA PESQUISA**

Este capítulo tem o objetivo de discorrer e refletir sobre os pressupostos teóricos da pesquisa, os quais orientam o percurso metodológico seguido. Para tanto, pretende-se abordar e definir as teorias que foram utilizadas nas análises sobre o ensino da língua de imigração no município de Marechal Cândido Rondon, a fim de fundamentar as questões que dialogam com ensino de língua alemã, considerando a função social da língua e sua ligação direta com a história e a cultura da localidade.

Nesse sentido, para tentar compreender todo o entorno social e ideológico que envolve a preservação e resgate das línguas, com foco especial às minoritárias, em um primeiro momento, neste capítulo, é abordada a concepção de língua/linguagem que norteia o estudo; na sequência, discute-se a inserção desta pesquisa nas reflexões presentes na área da Linguística Aplicada, a qual dialoga com vários campos do conhecimento, juntamente com os estudos sociolinguísticos, trazendo à tona a relação intrínseca e necessária entre linguagem e sociedade, com questões em torno do bilinguismo, da bilinguagem e da diglossia.

Por fim, abordam-se as políticas educacionais e linguísticas brasileiras, as quais, por sua vez, compreendem aspectos importantes relacionados às ações e às intervenções em torno das línguas, dos seus destinos e de seu ensino, que envolvem situações ideológicas de poder. Esses aspectos culminam no objetivo deste estudo, que é situar e analisar a descontinuidade do ensino formal de língua alemã no município rondonense com o alto índice de desistência dos alunos nos cursos de Língua Alemã.

### **1.1 A LÍNGUA/LINGUAGEM NA CONCEPÇÃO INTERACIONISTA**

Considera-se que, em uma pesquisa que envolve o ensino e a aprendizagem, não há como deixar de discutir e apresentar uma concepção de língua/linguagem, pois, na área de pesquisa e docência, essa deve ser o ponto de partida para qualquer reflexão.

Observa-se, dessa maneira, que os estudos em torno da língua/linguagem estão relacionados a concepções teóricas que refletem a forma de pensar de uma

determinada sociedade ou grupo, ao longo do percurso da história da pesquisa científica.

Constata-se que o interesse em compreender a língua/linguagem é antigo e anterior à abordagem da Linguística atual, retomando o trabalho de gramáticos gregos e romanos, passando pela Antiguidade Clássica, pelos autores do Renascimento e pelos gramáticos prescritivistas (século XVIII). Trata-se de um trabalho de investigação contínuo por meio de várias abordagens que vão se somando às anteriores.

Nesse sentido, ao longo dos anos, mencionam-se os inúmeros conceitos que são teorizados, reformulados e reconstruídos devido à própria dinâmica e natureza da pesquisa. Mesmo porque, no campo científico, não é mais possível afirmar que um estudo está pronto, fechado e solucionado. Sempre há/haverá novas maneiras de se analisar cientificamente um fenômeno, propor novos olhares e posicionamentos, pois teorias, também, estão relacionadas aos discursos ideológicos.

Nos estudos linguísticos, a situação não é diferente. Do estudo imanente, proposto primeiramente por Saussure, ao estudo discursivo, mostrado mais recentemente pelo Círculo de Bakhtin, são várias as teorias que envolvem as pesquisas em torno da língua/linguagem e sua relação com aspectos extralinguísticos, importantes para a interação<sup>14</sup>, mas que foram desconsiderados, em muitos momentos da história, como aconteceu no Estruturalismo.

Sobre o assunto, Bakhtin/Volochinov (2004) mencionam que:

A idéia de uma língua convencional, arbitrária, é característica de toda a corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código lingüístico e o código matemático. Ao espírito orientado para a matemática, dos racionalistas, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado, não obstante aceito e integrado. Em outras palavras, só lhes interessa a lógica interna do próprio sistema de signos, este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 83).

---

<sup>14</sup> “[...] a interação verbal é a interação que ocorre entre sujeitos sócio-historicamente constituídos e que é medida (ou intermediada) pelo(s) enunciado(s)”, envolvendo, assim, a interação propriamente dita (situação mais imediata e mais ampla), o conhecimento que os sujeitos envolvidos possuem e a avaliação que fazem da enunciação, que os orienta nessa interação (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 67).

Cabe mencionar que o modelo de orientação filosófica, descrito pelos autores, foi chamado de *objetivismo abstrato* e possui Saussure como um grande representante, mas não o único. A referida perspectiva, que representou a construção de uma autonomia para a linguística no conjunto das ciências humanas, caracteriza-se pela visão de língua enquanto um sistema abstrato de regras, centrada na dicotomia *langue/parole*. Assim, Saussure (2006) distingue a língua da fala, separando o que é geral e social do que é particular e individual e, por conseguinte, o que é essencial do que, na fala, é acessório, os fatores externos. Concebe-se, a partir dessa visão, a criação de um objeto de estudo exclusivamente linguístico.

A grande crítica a essa abordagem está focada justamente nessa centralidade do objeto, a língua, abstraída da dimensão social, ou seja, separada das relações sócio-históricas e ideológicas que estão relacionadas diretamente com as questões da linguagem e que devem ser consideradas nos estudos linguísticos.

Sobre o presente estudo, pretende-se mostrar um ponto de vista pluricultural em que os conceitos trabalhados em torno das políticas linguísticas e educacionais sejam tomados como complexos fenômenos sociolinguísticos, que abrangem situações sociais mais amplas, não isentas, nem transparentes.

A partir dessa percepção, não é possível entender a língua fora da perspectiva sócio-histórica, o que implica compreendê-la necessariamente vinculada a complexas relações de poder, a partir da constituição de cada época e de cada sociedade, do horizonte social em que estão situados os sujeitos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

Cabe apontar que a língua não é entendida como sistema de formas abstratas, mas como um elemento vivo, como interação e, por conseguinte, dotada de dinamismo e mobilidade intrínsecos. Assim, a língua compreende processos de mudanças em torno dela mesma, com os falantes, bem como, em contato com outras línguas.

Nota-se a relação dialógica entre a consciência individual, originada na dimensão social, e a interação com o outro, nessa troca interativa. Bakhtin/Volochinov (2004) explicam que tudo que é ideológico “possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 31).

Os signos, portanto, são a materialização da comunicação social, sendo esses influenciados por forças extralinguísticas que se baseiam em valores, crenças e percepções de mundo dos sujeitos e da sociedade que, por sua vez, os circundam. Mencionam-se, nesse âmbito, os apontamentos de Bakhtin/Volochinov (2004), em que

[...] os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento [...], dessa maneira, a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um determinado grupo social é a lógica da consciência e ao privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico não sobra nada (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 35-36).

Devido a essa caracterização, o mesmo signo pode ter diferentes sentidos que são negociados no meio social. Por exemplo, quando um falante se autoneia ou chama alguém de 'alemão', no município de Marechal Cândido Rondon, não é, necessariamente, porque essa pessoa nasceu na Alemanha, mas, muito provavelmente, porque é descendente de imigrantes alemães ou de regiões próximas aquele país. Então, muitas vezes, questiona-se no momento em que chega alguém desconhecido na cidade: "você é alemão ou italiano?", pois a maioria dos habitantes é imigrante ou descendente de imigrantes alemães ou italianos e essa seria uma maneira de identificação de grupos. Além disso, nota-se, na pergunta acima, por parte de quem indaga, um propósito de já conhecer a procedência da pessoa, inclusive, é uma prática comum questionar também o sobrenome para saber de que família a pessoa é ou em qual comunidade reside. Sobre o assunto, um entrevistado para esta pesquisa mencionou que existia uma separação muito presente entre os descendentes de alemães e os descendentes de italianos no município rondonense, que se estendia na ocupação dos distritos e mesmo nas uniões matrimoniais, por isso, também, havia o questionamento se a pessoa era alemã ou italiana.

Escuta-se, recorrentemente, "eu sou alemão, mas não falo alemão", no caso de algumas pessoas, que são descendentes de alemães, mas não falam mais a língua alemã ou mesmo não a aprenderam. Por outro lado, outro enunciado comum de ser ouvido no município é "eu não sou alemão, mas sei falar alemão". Nesse último caso, geralmente, são pessoas de outras etnias, de outras localidades do

país, que vêm residir na região e aprenderam a língua alemã ou alguns termos para se comunicarem com os descendentes, mas citam não pertencerem a esse grupo.

Em outras ocasiões, o mesmo item lexical, “alemão” pode ter conotação pejorativa na localidade quando se satiriza a fala de alguém, por exemplo, caso o falante possui a variação fonética na pronúncia do “erre” fraco (tepe) no início dos vocábulos, caso de palavras como ‘região’ e ‘rua’. O fenômeno linguístico é comum na região e é motivo de estigmatização, quando o falante pode ser chamado de ‘alemão’ pelos demais, embora essa variação fonética não seja exclusiva dos descendentes de imigrantes alemães na comunidade e região.

Pode acontecer, ainda, do mencionado substantivo ser atrelado à cor da pele da pessoa, que seria considerada, a partir do uso desse vocábulo, branca ou muito branca. Nesse caso, a palavra funcionaria como um adjetivo, uma característica do sujeito, utilizado, em grande parte, com um tom mais de brincadeira.

Com base nesses exemplos, verifica-se que os signos são considerados sociais e ideológicos, pois sua existência é a materialidade da interação social, baseada na atividade humana coletiva.

Assim sendo, os signos só podem aparecer em um terreno interindividual, no qual os sujeitos estão socialmente organizados, ou seja, estão situados em um dado momento sócio-histórico, numa dada esfera social e em uma dada situação social de interação, em que assumem determinadas posições (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 103).

Essa materialização dos signos pode acontecer de variadas formas. Exemplo: no caso da linguagem não verbal, por meio de cores, movimentos, sons, embora, para o Círculo de Bakhtin, a materialização aparece de forma mais clara na linguagem verbal através da palavra, uma vez que essa está presente em todas as atividades sociais. Dessa maneira, o signo possui função ideológica ao relacionar-se diretamente ao caráter histórico da palavra, do discurso, refratando valorações sociais, o que pode ser exemplificado com os dialetos trazidos pelos falantes das várias regiões da Alemanha, da Áustria e da Suíça que mudaram ao terem contato com a língua portuguesa e a cultura local.

Verifica-se, a partir disso, que, ao longo do tempo, os signos podem obter novos sentidos, os quais normalmente surgem de outros mais antigos, assim, o vocábulo “alemão”, que em uma situação inicial poderia se referir à procedência da

peessoa, que veio da Alemanha, passa a ter uma conotação diferente com o passar do tempo, além do sentido inicial permanecer, sinalizando possíveis outros sentidos. Como pode ser constatado no exemplo citado com respeito à cor branca da pele da pessoa, que pode ser de qualquer ascendência, mas, por ter a pele clara, é chamada, muitas vezes, de “alemão” ou, ainda, de “alemoa” no caso de ser mulher. É por isso que se verifica uma relação muito próxima entre ideologia e linguagem, uma vez que ambas são instâncias sociais, constituindo-se em todas as esferas<sup>15</sup> de atividades humanas. A ideologia, assim, é vista como um sistema de representação da sociedade construído na própria interação e nos intercâmbios simbólicos de grupos sociais constituídos.

Para Silveira, Rohling e Rodrigues (2012), conforme os estudos bakhtinianos,

[...] não existem somente a ideologia tida como dominante, mas sim um sistema ideológico composto por ideologias formalizadas (oficial) e ideologias do cotidiano. [...] O conceito de ideologia nos estudos bakhtinianos supera a visão de ideologia como mascaramento do real. Nesse sentido, conceber a ideologia como mero disfarce da realidade é reduzir o fenômeno ideológico, que é muito mais amplo e complexo (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 64).

Dessa forma, haveria o entrelaçamento entre duas formas de ideologia, a formalizada (oficial) e a do cotidiano, em um processo ininterrupto de dialogização. A primeira diz respeito aos conteúdos ideologicamente conformados em sistemas estáveis e formalizados, um exemplo dessa ideologia formalizada seria a escola. Como citado, a ideologia oficial está em constante diálogo com a ideologia do cotidiano, que está baseada em sistemas mais instáveis, mais móveis e mais sensíveis a mudanças.

Por esta abordagem, entende-se que o domínio dos signos é interdependente do domínio da ideologia, sendo que a criação ideológica depende dos movimentos de cada época, de cada realidade sócio-histórica em que o sujeito e a sociedade estão inseridos e dialogam, sendo que, “a consciência individual é um fato sócio-ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 35).

Observando todo esse contexto, concorda-se com Bakhtin/Volochinov (2004) ao afirmarem que é reducionista a segunda orientação filosófica, denominada de subjetivismo idealista, segundo a qual o psiquismo individual seria a fonte da língua,

---

<sup>15</sup> Esferas da comunicação verbal ou domínios são entendidos como campos da atividade e da comunicação humanas, da práxis e da criação cultural.



uma vez que, para essa corrente, a ideologia está na consciência apenas, parte dela, e não no exterior. Essa perspectiva tem por expoente o alemão Wilhelm von Humbolt e centraliza na atividade mental o processo de produção linguística.

Os referidos apontamentos são importantes, neste estudo, pois foram entrevistadas pessoas e serão observadas e utilizadas suas palavras que, segundo Bakhtin/Volochinov (2004), são fenômenos ideológicos por excelência, ou seja, as palavras não estão vinculadas a um campo específico de criação ideológica, mas podem transitar por todos eles. Essas refletem e refratam uma realidade.

Desse modo, compreendem-se as palavras a partir do seu contexto, de onde, quando e para quem foram dirigidas. Sendo assim, os entrevistados possuem um lugar social de onde falam, que se reflete em seus enunciados, ou seja, na língua que usam.

Concorda-se, pois, com a premissa de Bakhtin/Volochinov (2004), para quem

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123).

O que parece claro, na citação anterior, é que a concepção de língua é vista como um processo, ou seja, inacabado, mesmo que o enunciado seja produzido individualmente, sua raiz está sempre na dimensão social. Além disso, a respeito dessa mobilidade da língua, é possível dizer que essa mudança envolve conflitos entre diferentes forças que agem no seio das relações sociais, assim desencadeando mudanças que podem ir para a permanência ou estagnação (discussão a ser ampliada nas seções seguintes).

É a interação verbal que constitui e perpassa toda a realidade da língua que, se retirada das interações sociais, passa a ser vista apenas na sua condição de estrutura, como era o objeto de estudo do estruturalismo. Já enquanto mediação, a língua passa a ser vista como discurso. Esse é o conceito de língua assumido neste trabalho.

Para Bakhtin (1997b), o conceito de discurso retoma a língua em sua integridade concreta e viva, ou seja, em uso, e não apenas como objeto específico

da Linguística. A língua, por sua vez, entendida como discurso, engloba questões dialógicas e ideológicas.

Com relação à concepção de dialogismo, há em Bakhtin (1997a) a noção de que o enunciado se relaciona com o que já foi dito em outros lugares e em outros momentos, uma vez que “os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes [...]. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997a, p. 316). Nesse sentido, há a ligação com a concepção de dialogismo, partindo do princípio de que todo enunciado está em diálogo com outros discursos que o antecederam e que o sucedem.

Conforme os estudos de Silveira, Rohling e Rodrigues (2012), sobre o Círculo de Bakhtin, as relações dialógicas relacionam-se a questões mais amplas do que o diálogo em si, ou seja, entre alguém que fala e o outro que responde. Na verdade,

Referimo-nos aqui ao diálogo que se estabelece entre todo texto-enunciado, outros enunciados que lhe forma anteriores (os já-ditos) e aqueles que o sucederão (os enunciados pré-figurados). Todo enunciado dialoga com outros enunciados (tanto os já-ditos quanto os pré-figurados), que determinam como ele é produzido (SILVEIRA, ROHLING, RODRIGUES, 2012, p. 24).

Nesse sentido, quando há um discurso sobre a necessidade de perpetuação de costumes e tradições em uma dada situação, há o discurso daquele que fala que, ao mesmo tempo, retoma outros discursos, como se fossem ecos de outros falantes e esferas. Exemplo é o discurso do colonizador, dos ascendentes, da mídia e do Poder Público, que são falas repetidas e que vão sendo novamente ditas. Portanto, todo discurso nasce de sua relação com o discurso do outro. Essa referência, nas entrevistas realizadas para o presente estudo, se mostra muito evidente quando os falantes afirmam que é preciso preservar a língua alemã, por motivos culturais e históricos, mas, muitos deles, não a falam mais e tampouco a ensinaram a seus filhos ou netos.

Assim, geralmente, apenas repete-se o discurso favorável que se espera ouvir, retoma-se um discurso recorrente nos veículos de comunicação pela valorização das diversidades e sobre a importância da preservação, porém, geralmente, nada se faz de concreto para que aconteça uma mudança.

Revela-se que, no âmbito do discurso verbal, estão imbricadas as relações dialógicas que são extralinguísticas, situadas no contexto de produção, na cultura

dos dialetos, e linguísticas. Dessa maneira, também os elementos não verbais (os sinais, o ritmo, a entonação e a prosódia) são essenciais à compreensão do discurso, não podendo ser separados dele. Por isso, a importância da participação direta do pesquisador nas interações orais, a fim de interpretar as falas.

Verifica-se que, nas entrevistas, essa situação é facilmente identificada pela maneira com que os sujeitos pesquisados se comportam, gesticulam, mostram, ou não, interesse, silenciam, refletem, evidenciando várias facetas possíveis também de interpretação. Há, portanto, além do falar, discursos gestuais e expressivos que são contextualizadores e podem sinalizar nuances além do verbal. Nesse sentido, o que é falado pode não condizer com a atitude que o falante apresenta durante a interação entrevistador-entrevistado, por isso, é relevante observar a fala e o falante durante a construção do diálogo, uma vez que se está interpretando todo o cenário e não a língua em si.

Acredita-se que o sentido é construído na interlocução, a partir da participação ativa dos sujeitos engajados na interação, uma vez que o discurso se constitui na atmosfera do já-dito, sendo que o outro se insere no discurso do falante, pois se molda o enunciado em virtude do interlocutor e de sua participação.

Nesse sentido, em consonância com as leituras realizadas de Bakhtin/Volochinov (2004), considera-se o interlocutor um sujeito social, histórico e ideologicamente situado, constituído na interação com o outro, uma vez que a identidade se constrói na relação dinâmica com a alteridade. Portanto, o participante da pesquisa é um interlocutor.

Percebe-se que o caráter dialógico da concepção interacionista de língua mobiliza aspectos sociais envolvidos no contexto comunicativo, bem como aspectos mais imediatos, de adequação do discurso conforme a necessidade da situação enunciativa, com quem se está falando, sobre o que se está falando, por que está falando e de que maneira está falando. Exemplo do poder público quando constrói seu discurso oficial por meio de símbolos municipais a favor da criação de certos sentidos e desconsiderando outros, apagando conflitos, como uma forma de reelaborar a realidade pela utilização de signos sociais ideológicos.

Concorda-se, pois, com Freitas (2002), quando menciona que, nas pesquisas em ciências humanas, passa-se de uma interação sujeito-objeto para um diálogo entre sujeitos, ou seja, de uma orientação monológica para uma perspectiva

dialógica, não podendo, dessa maneira, ter um objeto de estudo, mas interlocutores de pesquisa.

As reflexões feitas ao longo deste tópico, acerca da natureza da língua/linguagem, levam a pensar e a questionar de que maneira a pesquisa deve se posicionar teoricamente com os sujeitos e com a sociedade. Para tentar abarcar essa relação, na próxima seção explorar-se-á nuances relativas ao campo de estudos selecionado para o referido embasamento, que é o norteamento proposto pela Linguística Aplicada. Acredita-se que esse direcionamento conseguirá compreender as reflexões propostas pela Tese, por problematizarem questões pertinentes em torno do papel do pesquisador diante das comunidades pesquisadas.

## 1.2 A LINGUÍSTICA APLICADA E O ESTUDO DE MINORIAS LINGUÍSTICAS

Dada a concepção bakhtinina de língua/linguagem acima proposta e delineada, entende-se que esta pesquisa ampara-se nos princípios da Linguística Aplicada, um estudo de natureza transdisciplinar, preocupado com questões sociais e os autênticos usos da linguagem que vão dialogar diretamente com o cenário desta pesquisa, o ensino de língua alemã como língua minoritária.

Desta maneira, acredita-se que se possa situar o Círculo de Bakhtin na Linguística Aplicada, pois as suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980.

Segundo Moita-Lopes (2006), a referida perspectiva tem norteado muitos pesquisadores que,

[...] ao tentarem *criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central* (a visão de LA que opero hoje), tem sentido a necessidade de vincular seu trabalho a uma epistemologia e a teorias que falem ao mundo atual e que questionem uma série de pressupostos que vinham informando uma LA modernista [...] (MOITA-LOPES, 2006, p. 14 - grifos do autor).

Constata-se, hoje, a realização de estudos que relaciona a linguagem aos problemas sociais, pois, embora a LA esteja presente no Brasil desde meados da década de 60, do século passado, naquela época havia um número pequeno de pesquisadores que eram chamados de linguistas aplicados. Além disso, nas

décadas de 1960 e 1970, observa-se que a LA, no país, assim como em outros países, esteve ligada ao estudo do ensino e da aprendizagem de língua inglesa, pensando-se apenas sobre a aplicação de teorias linguísticas à sala de aula.

Por outro lado, na década de 1980, o quadro da LA mudou consideravelmente no Brasil, com a implantação de Programas de Pós-Graduação, desencadeando um maior número de pesquisas e de revistas especializadas na área. Situação que recebeu mais impulso na década de 1990, com a criação da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), que passou a dialogar diretamente com a AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada), o que transformou o antes papel secundário da LA brasileira no cenário internacional e a colocação da disciplina em alguns cursos de Graduação.

Mais recentemente, os estudiosos da área, como exemplos citam-se Rajagopalan (2006) e Pennycook (2006), ampliam a questão da interdisciplinaridade para o conceito de LA transgressiva. “Dessa perspectiva, ela não é algo que tem a ver com o mapeamento de uma política fixa sobre um corpo de conhecimento estático, mas, em vez disso, tem a ver com a criação de algo novo” (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

A partir dessa concepção, almeja-se transpor barreiras antigas para que se crie conhecimento em torno de outras questões que estão além daquelas que eram propostas até no momento pela LA, de apenas aplicações linguísticas em sala de aula de língua estrangeira.

Pennycook (2006) acrescenta ao termo a dimensão crítica e reflexiva sobre a forma de se fazer LA, sendo, assim, vista como LAC. Nas palavras da pesquisadora, esse campo compreende

[...] bem mais do que a adição de uma dimensão crítica à LA. Ao contrário, possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidades, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução da alteridade, que até então não tinham sido considerados com interesse em LA (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

Nota-se a colocação em pauta, no âmbito da pesquisa acadêmica, de novos estudos sobre questões em torno da sociedade e sua relação com a linguagem, muitas vezes, negligenciadas ou deixadas em um segundo plano no campo científico.

Semelhante discussão sobre a falta de vinculação entre assuntos em torno da língua com a sociedade, em grande parte da história das pesquisas científicas, é retomada por Rajagopalan (2006), que destaca o desinteresse também da linguística formal, tradicional, que se situa distante das realidades vivenciadas pelos cidadãos comuns. Como exemplos, o estudioso menciona as políticas e planificações linguísticas (questões mais detalhadas nos próximos tópicos) que, conseqüentemente, não são assuntos discutidos no cotidiano, apesar de serem relevantes à sociedade e aos linguistas, como aconteceu no Projeto de Lei nº 1676, de 1999, em que o deputado Aldo Rebelo se manifestava contra o uso de estrangeirismos. O referido projeto chegou a ser aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados e suscitou vários debates entre especialistas, e no momento, está engavetado.

Conforme considerações de Rajagopalan (2013),

Alguns linguísticas que se acharam no direito de intervir no debate se contentaram em opor-se à proposta apenas com base nas dificuldades de implementá-la, apontando, por exemplo, a dificuldade ou total arbitrariedade de decidir se uma palavra como abajur ou gol deva ser considerada uma palavra estrangeira ou já naturalizada (RAJAGOPALAN, 2013, p. 30).

Como se verifica, questões muito mais amplas que envolvem a língua não foram suscitadas, pois o projeto era uma forma pretendida de proteger e defender uma língua nacional, assunto que demandaria um profícuo debate social sobre o que o referido posicionamento diz sobre demais questões intrínsecas a esse respeito, por exemplo, o preconceito, o estigma, as crenças e as atitudes com a valoração em torno das línguas, na alegação de um ideal de língua pura.

Sobre o assunto, Silveira, Rohling e Rodrigues (2012) retomam o fenômeno ideológico que perpassa a linguagem apresentando-se, nesse caso, em um dizer materializado na esfera política, ou seja, em um espaço das ideologias formalizadas, também chamadas de oficiais, com o reforço da esfera jornalística, também considerada parte da esfera oficial. Esta, muitas vezes, reitera essa construção ideológica acerca da questão dos estrangeirismos, pois “O jornalismo, não raras vezes, tenta legislar sobre a língua e acaba por reforçar concepções equivocadas sobre ela” (SILVEIRA, ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 65).

As referidas estudiosas citam, nesse caso, como exemplos de ideologias do cotidiano, as conversas de pessoas nas ruas, em locais de trabalho, momento em

que se escuta que os estrangeirismos estão afetando a ‘boa língua portuguesa’, ou, ainda, a falta e a necessidade de se voltar a falar ‘o bom português’. Afirmações que, atualmente, se refletem também no uso da linguagem da *internet* nas redes sociais e que são condenadas por grande parte da população, pois se defende que com essa utilização se estaria ‘empobrecendo’ a língua.

Nesse sentido, os dizeres ideologicamente formalizados se misturam com a ideologia do cotidiano, sendo essa última influenciada pela primeira, principalmente a partir das considerações feitas e veiculadas pela mídia.

Assim, podemos observar que um discurso que apregoa a adoção de uma política linguística uniforme para a língua, oriundo da esfera política e materializado sob a forma de lei, desencadeou uma série de debates em diversas esferas formalizadas (política, acadêmica, jornalística) em que se materializa a ideologia oficial (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2102, p. 66).

No entanto, esses debates solidificam estigmas, imposições sobre a língua, por meio de discursos materializados e retomados em um movimento dinâmico e tenso.

Outro exemplo foi a ampla cobertura midiática em 2011, entre maio e junho, momento em que foram feitas várias críticas ao livro didático *Por uma vida melhor*, da coleção *Viver e aprender*, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do MEC (Ministério de Educação e Cultura), para as escolas que tinham a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O livro foi mal interpretado a partir de cinco ou seis linhas que foram “lidas” de maneira descontextualizada, pois o material acatava as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em relação à concepção de língua e de linguagem, incluindo a temática da variação linguística. A grande crítica, recorrentemente veiculadas pelos principais órgãos de imprensa, representantes da ideologia oficial, se centrava na ideia de que o livro estava ensinando o português “errado”, pois trazia falas coloquiais. Esse mesmo enunciado foi retomado repetidas vezes, sem qualquer discussão linguística.

Conforme as colocações de Camacho (2013), o incidente revelou a falta de análise mais aprofundada do material didático, dado o desconhecimento de muitas pessoas da realidade sociolinguística brasileira, as quais se basearam em uma visão restrita e purista da língua, centrada no padrão como única maneira válida de comunicação.

A polêmica trazida à tona pelo citado livro didático situa assuntos que extrapolam o meramente linguístico, mas que raramente são retomados em outras instâncias da sociedade ou mesmo dentro da própria área linguística. Nas palavras de Rajagopalan (2006),

O desinteresse, da parte dos linguistas, por assuntos relativos à política linguística e a outros tantos temas de interesse prático pode ser creditado a um princípio fundador da própria disciplina – a saber, o da neutralidade do cientista em relação a questões de ordem ética, e por quanto, a *fortiori*, política (RAJAGOPALAN, 2006, p. 155).

A ideia trazida pelo autor, de que os linguistas esquecem, muitas vezes, de discutir assuntos relativos à linguagem e que atingem diretamente a sociedade, é reiterada neste estudo também, uma vez que, poucas vezes, os direitos linguísticos possuem o mesmo espaço que os demais, na mídia e na sociedade, ficando em um segundo plano ou, até mesmo, nem são lembrados. Os estudiosos da linguagem possuem um papel fundamental ao colocar em pauta questões éticas, políticas, ideológicas que cercam as discussões científicas em torno da língua, ampliando seu horizonte de discussão.

Em consonância com esse pensamento, Moita Lopes (2006), ao considerar a LA como Indisciplinar, também sinaliza a necessidade de uma mudança na maneira de fazer ciência dentro de uma abordagem voltada aos campos de pesquisa posicionados nas margens. A pesquisa, por esse viés, possui o compromisso de levar em consideração as vozes dos sujeitos participantes, considerando as possíveis contribuições aos problemas verificados.

No caso deste estudo, e situando-se em uma perspectiva crítica, quer-se contribuir para a formação de professores e formadores reflexivos, não somente na língua nacional, mas nas línguas de imigração, como apontado na introdução.

Para Cavalcanti (2006), a LA, inserida em uma perspectiva pós-colonial<sup>16</sup>, destaca ser necessário que as vozes das minorias sejam ouvidas, é preciso, também, que as pesquisas sejam feitas por elas, que a pesquisa seja feita de “dentro”. Considera-se que, o presente estudo seja, de certa forma, uma pesquisa “de dentro”, pois se participa efetivamente do grupo estudado.

---

<sup>16</sup> “A perspectiva pós-colonial parte da idéia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, para problematizar quem produz conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz” (SOUSA SANTOS, 2004, p. 9).



Neste campo de atuação, ao estudar linguística, considera-se o que as pessoas acreditam, pensam sobre a linguagem, mesmo que se deseja produzir conhecimento sobre a própria vida delas, ou mesmo, indicar-lhes ações políticas.

Como apontam estudos de Savedra e Lagares (2012),

Também a Linguística Aplicada, enfim, vem se debruçando sobre as implicações políticas do ensino-aprendizagem de línguas e sobre os conflitos e as dinâmicas relacionadas às suas diversas esferas de uso. Discutem-se, assim, o modo como se inscrevem os conflitos sociais e políticos nas práticas linguísticas (Moita Lopes 2006) ou as próprias determinações políticas que estabelecem que língua(s) estrangeira(s) deve(m) ser ensinada(s) nos níveis fundamental e secundário, que papel deve(m) cumprir essa(s) língua(s) no currículo escolar e na educação linguística dos cidadãos ou a que modelo de língua (tanto “materna” como estrangeira) deve estar orientado o ensino e como pode ser abordada a diversidade linguística em sala de aula (veja-se, por exemplo, Soares 1993; Mattos e Silva 1995; Bagno 2002; Bortoni-Ricardo 2005; Fanjul 2004) (SAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 19).

A partir desses apontamentos, observa-se a temática deste estudo situado no campo da LA, pois está se discutindo o ensino de línguas minoritárias. Também verificam-se os importantes avanços alcançados na forma de se fazer pesquisa, de produzir conhecimento nas ciências sociais, uma vez que fazer LA exige uma reflexão contínua, que não é a simples aplicação de teorias linguísticas, como na antiga formulação reducionista, mas que possui ligação ao contexto aplicado, “onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experenciam” (SAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 21).

Até porque, na visão da LA tradicional, não havia a consideração da complexidade das situações de uso da linguagem estudadas, apenas procurava-se soluções aos problemas abordados. Sobre esta noção mais simplificada que envolvia a área, Moita-Lopes cita que, em LA, o objetivo é problematizar os usos da linguagem ou criar integridades sobre eles, de modo a possibilitar alternativas para tais contextos.

Neste âmbito, surgem obrigatoriamente questões teóricas e metodológicas, como menciona Cavalcanti (2006), relacionadas à ética e ao compromisso de se fazer pesquisa, uma vez que as escolhas do pesquisador intervêm no ambiente

pesquisado. Não há como ir a campo e não se inserir nele, não dialogar com as pessoas, não ter contato com suas vidas pessoais ou profissionais.

Nesse sentido, considera-se que os sujeitos participantes possuem o direito de saber e opinar sobre o resultado das pesquisas, como forma de reconhecimento dos entrevistados na produção de conhecimento, pois sem a sua participação, adesão ao estudo, disponibilidade e compromisso, a pesquisa não seria possível.

Também é relevante identificar o que os envolvidos consideram sobre as questões levantadas, se essas são interessantes ou válidas para aquela comunidade.

A partir dessas considerações, observa-se claramente a relação direta do pesquisador com o contexto pesquisado, não havendo o fazer ciência de forma neutra, totalmente objetiva. Sobre o assunto, concorda-se com Freitas (2002) quando a autora menciona que:

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (FREITAS, 2002, p. 29).

Além disso, há uma constante busca de confiabilidade na pesquisa a partir de dados trabalhados, analisados, a fim de compreender uma realidade social em sua complexidade.

Conforme Celani (2005), ao abordar questões éticas relacionadas à LA, os resultados devem ser disponibilizados de forma que os pesquisados tenham acesso, pois as informações partiram de suas entrevistas. Segundo a autora, o “[...] equilíbrio possível a esse respeito é, sem abrir mão das exigências da academia, dar algum tipo de retorno aos participantes, em alguma forma acessível a eles, dependendo dos diferentes contextos e situações” (CELANI, 2005, p. 112).

Nesse âmbito, a linguagem acadêmica, muitas vezes, pode não ser conhecida do sujeito, sendo preciso aproximá-la de sua realidade e não deixá-lo constrangido, inferiorizado ou estigmatizado pela sociedade.

E, adentrando a esses aspectos, é que se busca, nos estudos sociolinguísticos, o aporte necessário para tentar abarcar análises que vão além do linguístico em si, mas que compreendem o estudo da linguagem à associação com outros campos científicos, como a Antropologia, a Sociologia e a História, diálogo que pode dar um suporte mais amplo às discussões e análises linguísticas. Assim, na sequência, serão expostos os estudos sociolinguísticos e sua relação com esta pesquisa.

### 1.3 ESTUDOS SOCIOLINGUÍSTICOS: RELAÇÃO ENTRE O SOCIAL E A LÍNGUA

Inserida nos estudos aplicados, esta pesquisa está posicionada no campo epistemológico sociolinguístico, numa abordagem interpretativista e qualitativa, pois defende-se que a variação linguística está presente em qualquer língua. Por conseguinte, todo falante convive com a variação linguística e nenhum falante é usuário de uma única variedade linguística.

Rampton (2006) faz uma discussão em torno da sociolinguística como parte do campo da LA, repleta de múltiplos centros. Para falar sobre o assunto, o teórico aborda duas problemáticas históricas e epistêmicas diferentes, em que se encaixam os estudos sociolinguísticos: uma é identificada como encontro da tradição com a modernidade, e a outra como encontro da modernidade com a pós-modernidade. O autor adianta que a LA, na área de ensino de línguas, mais recentemente, parece estar situada na segunda relação citada.

A grande diferença entre as problemáticas é de que, segundo Rampton (2006), a sociologia moderna, embora formativa das ciências sociais, centrava seu pensamento em sociedades e entidades vistas como unificadas e integradas, baseadas em dicotomias. Sobre o assunto, Rampton (2006), argumenta que “De fato, de certo modo, os argumentos pareciam ser esforços da modernidade para se definir por meio de um processo de contraste e comparação [...]” (RAMPTON, 2006, p. 111). De outra maneira, há, na atualidade, a realidade vista como mais fluída, ou seja, heterogênea pela interface moderna/pós-moderna.

Realizando um resgate histórico, de antemão, uma das primeiras constatações da sociolinguística era de que o fenômeno da variação não é livre, como acreditavam, anteriormente, os estruturalistas. Nesse sentido, “os fatos da heterogeneidade, até agora, não se harmonizaram bem com a abordagem estrutural

da língua” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 35), isto porque, pela concepção sociolinguística, a heterogeneidade linguística não é assistemática, mas submetida a usos linguísticos, que podem ser condicionados por variáveis linguísticas e/ou não linguísticas.

Por esta abordagem, concorda-se com Cezário e Votre (2009), que definem a sociolinguística como

[...] uma área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre estruturas lingüísticas e os aspectos sociais e culturais da produção lingüística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação (CEZÁRIO; VOTRE, 2009, p. 141).

Considera-se, assim, o objeto de estudo da sociolinguística como a própria variação, que pode ser descrita e analisada cientificamente, a qual é influenciada por fatores estruturais internos à língua e aspectos socioculturais e de estilo, externos à língua. Essas variáveis podem exercer influência sobre os seus usos, uma vez que podem aumentar ou diminuir a frequência de ocorrência de determinado uso e mostrar a tendência à mudança linguística.

Nesse sentido, Fernandez (1998) menciona que as variáveis sociais têm influência sobre a variação linguística, de modo específico em cada comunidade e em fenômenos linguísticos concretos. Seguindo tais considerações, as comunidades com maior complexidade social podem apresentar maior variação linguística e, assim, o uso social da língua é mais heterogêneo. Nessa perspectiva,

[...] ao estudar qualquer comunidade lingüística, a constatação mais imediata é a existência de diversidade ou de variação. Isto é, toda comunidade se caracteriza pelo emprego de diferentes modos de falar. Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações. Pode-se afirmar mesmo que nenhuma língua se apresenta como uma entidade homogênea. Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades (ALKMIM, 2003, p. 32-33).

Para tanto, são enfatizados os trabalhos de Weinreich, Labov e Herzog (2006), os quais foram pioneiros para a instauração de uma nova visão sobre a linguagem, a partir dos anos de 1960. A principal contribuição dos referidos

estudiosos foi a de mostrar o papel central da variação e da mudança das línguas naturais, explicando os vários fatores envolvidos nesses processos, na construção de um modelo variacionista.

Não há, desse modo, como separar os fatores extralinguísticos que estão inseridos no linguístico e que fazem parte da composição de uma língua. É desta forma que se deve compreender a natureza complexa da ação linguística e de suas relações com o não linguístico, com base em sua concepção como prática histórico-social.

Além disso, a partir dos estudos sociolinguísticos, constata-se que não se pode valorizar mais ou menos uma variedade, ou uma língua em detrimento de outra. Portanto, não se consideram os falares da língua portuguesa “melhor” ou “pior”, mais importante ou menos importante do que os falares da língua alemã (que é parte deste estudo), ou vice-versa. Mas, considera-se que, muitas vezes, devido ao seu papel minoritário, as línguas de imigração são consideradas de menor valor pela maior parte da população brasileira e, mais ainda, quando se trata de uma variedade linguística não padrão, ou seja, das variações ou dialetos<sup>17</sup> regionais em torno dessas línguas minoritárias.

Neste estudo, a vertente sociolinguística adotada é mais tardia do que a sociolinguística variacionista e tem sido denominada de sociolinguística interacional. Conforme Bortoni-Ricardo (2014), esta possui semelhanças com a disciplina que evoluiu da análise contextual e da Etnografia, sendo denominada de microetnografia. Por esta abordagem, os estudos estão voltados à perspectiva microanalítica, ou seja, pertencem à chamada microssociolinguística.

De concepção essencialmente interpretativa, a prática da microssociolinguística faz a relação entre língua e sociedade com o objetivo de entender a estrutura sociolinguística. Para tanto, a análise de interações acontece com a participação direta do pesquisador, o que pode ser positivo ou negativo a depender do que se está pesquisando, privilegiando o enfoque discursivo e

---

<sup>17</sup> “Dialeto vem a ser uma forma que caracteriza o falar de uma determinada classe social e geográfica de uma língua. De acordo com a sua difusão geográfica, os dialetos podem ser subdivididos em dialeto regional e local. A função do dialeto concentra-se, principalmente, na comunicação oral, isto é, não é tão rigidamente codificada como a norma padrão. Algumas vezes, os dialetos são levados ao nível da língua padrão e outros, desaparecem, sob a influência dos meios de comunicação de massa, ou como resultado de certas condições econômicas que causam a migração da população para outras áreas linguísticas” (VON BORSTEL, 1999, p. 103). É a partir dessa concepção que se está utilizando o termo dialeto neste estudo, há discussões posteriores sobre o uso do termo mais adiante.

interacionista e não a estrutura da língua, como apontado por Willian Labov e seus seguidores.

Inserido nos estudos sociolinguísticos, cabe mencionar que o conceito de germanidade adotado neste estudo retoma os estudos de Savedra (2011), a qual esclarece que a língua alemã faz parte do grupo das línguas germânicas que pertencem ao grupo das línguas indo-europeias. Devido a uma mudança de nível fonológico, nominada como primeira mutação consonântica ou mutação consonântica germânica, houve a separação da língua alemã das outras línguas indo-europeias. Esse processo “que teve início nos anos 2000 a.C., é considerado como concluída no ano 500 a.C. e dá origem ao período intitulado *Germanisch* (germânico) ou *Voralthochdeutsch* (pré-alto-alemão), que se estende até o ano 750” (SAVEDRA, 2011, p. 279).

Após a primeira mutação consonântica, houve outras mudanças linguísticas e a língua alemã passou por uma nova mudança fonológica, sendo considerada a segunda, que é consolidada em torno de 750. Foi nesse período que houve a divisão entre o alto e o baixo alemão, ou seja, entre o *Hochdeutsch* e o *Niederdeutsch*. Isso porque, o considerado baixo-alemão não passou pela segunda mutação. Tanto a primeira quanto a segunda mutação são essenciais para o desenvolvimento do léxico da língua alemã, com o acréscimo de palavras por meio de empréstimos linguísticos e/ou a formação de novas palavras ou itens lexicais morfológicos.

Savedra (2011) também menciona a ação política do imperador Carlos Magno, no período de 750, que elevou a língua e a cultura alemã à posição de modelos antigos, implantando a língua em documentos oficiais, na tradução de textos eclesiásticos para o alemão, na reunião de sermões e, ainda, na tradução de leis vigentes. Essas medidas fazem parte de uma *Sprachenpolitik*, ou seja, de uma política linguística, em seu sentido mais amplo, quando se refere à política externa da língua, perante outras. Diferentemente do que seria a política interna da língua, referente à sua estrutura, denominada de *Sprachpolitik* (AMMON, 2003).

Portanto, as duas mudanças mencionadas em torno das mutações da língua alemã estariam no âmbito de sua *Sprachpolitik*, inserido nos estudos de filologia germânica. Ocorrendo, ainda, mais três períodos, o terceiro entre os anos de 1050 a 1350, chamado de fase do médio-alemão (*Mitteldeutsch*), momento em que a região

de língua alemã amplia-se devido ao processo de migração dos alemães na Alemanha e de emigração para outros países.

Houve uma fase de transição de 1350 a 1650, sendo que a divisão da Alemanha em muitos Estados dificultou a padronização da língua.

Além disso, Savedra (2011) cita a tradução da Bíblia feita por Lutero, impressa pela primeira vez em 1534, como, em grande parte, responsável pelo padrão clássico do alemão, ou seja, do *Hochdeutsch* ou *Standarddeutsch* (alemão padrão). Portanto, esse fato foi visto como um divisor de águas na língua alemã.

A partir de 1650, há o quinto e último período da história do desenvolvimento da língua alemã, chamado de *Neuhochdeutsch* (alemão moderno), que é considerado até a atualidade.

No início do século XX, identifica-se a defesa do uso escrito da variedade padrão (*Hochsprache*) nas escolas, e o uso oral de línguas regionais na variedade não-padrão (*Umgangssprache*) em diferentes domínios de comunicação. Tais questões são frutos de dados sócio-políticos e apresentam-se de diferentes contornos no desenrolar dos fatos históricos (SAVEDRA, 2011, p. 14).

Além desse perfil histórico do desenvolvimento da língua alemã, há os estudos de Seyferth (1990) sobre o conceito de germanidade ligado aos teuto-brasileiros<sup>18</sup> luteranos, chamado de *Deutschtum*, como uma forma de ligação entre valores étnicos e religiosos. Essa categoria de identificação teuto-brasileira via como compatível a condição de pertencimento à nação alemã e à cidadania brasileira, porque pensavam o Brasil como um Estado etnicamente plural. No entanto, as especulações do Governo brasileiro eram de que essa dupla identidade representava perigo, fase que ficou conhecida como “perigo alemão” (GERTZ, 1991), constituído pelo temor de que a Alemanha se fixasse em áreas de colonização alemã no Brasil, ou ainda mantivesse influência nessas regiões.

Ao lado da igreja, outras instituições, como as comunitárias, foram importantes para a organização dos grupos étnicos no Brasil, citam-se as escolas étnicas, por exemplo. “O conjunto das instituições comunitárias étnicas se completa com a família, reduto íntimo da *etnicidade*, pois cabe a ela socializar os filhos com os

---

<sup>18</sup> Teuto-brasileiro é uma designação atribuída aos grupos de descendentes de imigrantes alemães que colonizaram regiões destinadas pelo Governo Brasileiro ou empresários particulares, sobretudo nos Estados do Sul do país. Além disso, por este termo se retoma aspectos relacionados com a preservação dos laços culturais trazidos pelos imigrantes através das gerações, mas, ao mesmo tempo, integrado ao contexto nacional.

membros do grupo” (SEYFERTH, 1990, p. 84, grifo da autora). Tudo isso estava associado ao papel da imprensa, como uma porta-voz da etnicidade<sup>19</sup> cultural, a partir de seu posicionamento na sociedade, centrada, como mencionado nos estudos bakhtinianos, na ideologia oficial.

Portanto, a identidade cultural étnica está relacionada à origem desses grupos, constantemente atualizada por meio de fatores culturais<sup>20</sup> e de práticas sociais, como a língua, o folclore, as atividades, o trabalho.

Sobre o assunto, Seyferth (1990) menciona que

No caso do germanismo concebido pelos teuto-brasileiros, quem nasce no Brasil é brasileiro, mas se tem origem alemã é também alemão no sentido nacional (tomado como sinônimo étnico). Com base nesse raciocínio, os teutos brasileiros são cidadãos brasileiros num contexto político-econômico, mas na esfera da sua comunidade étnica devem agir como alemães: é aí que entra o estímulo à conservação da língua, dos costumes, das instituições teutas (SEYFERTH, 1990, p. 85).

A situação foi efetivamente vivenciada pela pesquisadora deste estudo, pois sempre se ouvia da família que todos os familiares eram alemães, mesmo sendo a sexta geração, residentes e nascidos no Brasil. O mesmo discurso é, frequentemente, dito e ouvido na região por outros descendentes.

A partir dessas considerações, o conceito de germanidade é entendido, neste estudo, não como algo dado, pronto ou imutável, mas em construção, reunindo o grupo de descendentes de imigrantes alemães por meio de um conjunto de práticas articuladas entre o social, o político e o discursivo, baseado na história e na ideologia, como as políticas públicas desenvolvidas no município de Marechal Rondon.

Por meio de dados do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), pode-se observar que das 35 línguas de imigrantes identificadas no Brasil, dez são de base germânica. De acordo com vários estudiosos que descreveram a referida língua em comunidades de fala, são elas: os

---

<sup>19</sup> O termo etnicidade, “tal como é hoje usada na Antropologia, expressa uma mudança para os contextos multiculturais e multiétnicos nos quais a atenção é focalizada numa entidade — o grupo étnico — que é marcada por algum grau de comunalidade cultural e social” (COHEN, 1978 apud SEYFERTH, 1997b, s/p).

<sup>20</sup> Considera-se que “Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza” (CERTEAU, 1995, p. 141).



falares dialetais do *Hunsrückisch*; pomerano; vestfaliano; suábio; *Wolgadeutsch*; *Platt-menonita*; suíço-alemão, alemão-austríaco; alemão-bávaro e o *lídiche* com traços da língua alemã. Em pesquisas recentes, Altenhofen (2013) acrescenta mais três falares ao grupo alemão: boêmio, bucovino e *Kaffeeflickersch*, além do *Hochdeutsch* (cf. Figura 2, p. 73).

Constata-se que, no cenário brasileiro, o alemão

É mantido principalmente no lar, nas comunidades e, desde a Segunda Guerra Mundial, passou a ser mais uma língua falada do que escrita, uma vez que a língua portuguesa tomou o seu lugar nas escolas e na imprensa. A expansão dos meios de comunicação e dos transportes também contribuiu muito para o declínio do alemão do Brasil (SAVEDRA, 2011, p. 292).

Em consonância com os estudos de Savedra (2011), os estudos de von Borstel (1992, 1999), a que destaca a manutenção da língua alemã no município rondonense, principalmente por meio da modalidade oral, ou seja, pelos falares dialetais regionais da Alemanha, da Áustria e da Suíça, passados por pequenos grupos culturais étnicos de geração a geração. Porém, atualmente, conforme aponta von Borstel (2011), nas gerações mais novas, há quase um total abandono da língua de origem (alemã), nas interações verbais cotidianas, que permanece apenas na faixa etária da 2ª e da 3ª geração na comunidade.

Ainda, nos estudos de von Borstel (1992), verificou-se que os alemães e os seus descendentes, que vieram para o município, procediam das mais diversas regiões da Alemanha. Entre elas, são mencionadas Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern, Berlin e Vorpommern<sup>21</sup>.

Dos imigrantes naturais da Alemanha que moram nesta comunidade, a migração externa se deu através dos seguintes países: Rússia, Polônia, Uruguai, Argentina, Paraguai (de passagem por estes países) e do Estado do Rio Grande do Sul para Santa Catarina e deste para o Paraná (VON BORSTEL, 1992, p. 66).

Constata-se, assim, que o município apresenta uma contextualização plurilíngue e pluricultural. Nesse sentido,

---

<sup>21</sup> A região de *Vorpommern* vem a ser a antiga Pomerania na região norte da Alemanha (VON BORSTEL, 2011, p. 58). Depois da Segunda Guerra Mundial, esta região passou a pertencer à Polônia.

A coexistência de culturas distintas (italianas, polonesas, russas, argentinas e paraguaias) e o fluxo migratório dos Estados do Sul do País, permitem o desenvolvimento de fenômenos lingüísticos característicos, uma divergência lingüística, por meio do qual um grupo de falantes se distingue dos demais, apresentando características de pronúncia regional (VON BORSTEL, 1999, p. 14).

Ainda, de acordo com a autora, no caso do falar desses imigrantes, há a influência de elementos da variedade padrão do alemão e dos vários dialetos: suábico, francônio, pomerano, vestfaliano, *Deutschruss* com o português padrão e suas variedades. Essa mescla ou hibridização lingüística do falar alemão no Brasil, reiterando estudos de Heye (1978), foi denominando de *Brasildeutsch*<sup>22</sup>, devido à língua alemã, no Brasil, ter assumido, ao longo dos anos, características próprias.

Essa situação foi percebida, por diversas vezes, nas entrevistas realizadas para esta pesquisa, pois os participantes da pesquisa falavam a respeito de que línguas conheciam e/ou falavam, enfim, que tinham contato. Sobre a língua alemã, por exemplo, grande parte respondeu que a fala, mas não o alemão “certo”, “apenas o dialeto”, que é sempre mencionado pelos pesquisados como sendo uma modalidade de língua com valor lingüístico menor ao padrão, por isso, alguns afirmaram que não falam alemão, porque “só falam o dialeto”. As ocorrências reforçam a consideração, por parte dos entrevistados, da menor importância da língua materna vernácula que aprenderam, na grande maioria dos casos, no contexto familiar e perpetuada apenas na modalidade oral<sup>23</sup>.

Essa questão é retomada nos estudos de Jung (1997), quando a pesquisadora menciona a maior importância que, muitas vezes, se dá à cultura escrita, visão tão recorrente na sociedade que atinge diretamente as minorias lingüísticas e que mantém mitos e dizeres, como os encontrados nesta pesquisa, de que “não sei falar alemão de verdade”, pelo fato de não se ter leitura e escrita de uma variedade do alemão que é conhecida. Aspecto problemático que pode

---

<sup>22</sup> Define-se o *Brasildeutsch* como “a variedade do falar alemão em regiões de descendência alemã no sul do país, sendo uma variedade poliglôssica em relação ao alemão institucionalizado, ou seja, há elementos segmentais da língua alemã, do português brasileiro e de vários dialetos do falar alemão trazidos de várias regiões da Europa, principalmente da Alemanha” (VON BORSTEL, 2010, p. 49).

<sup>23</sup> Muitos entrevistados não reconhecem que possuem um falar dialetal alemão brasileiro (*Brasildeutsch*), mas têm consciência que utilizam em suas interações verbais orais um falar dialetal chamado *Hunsrückisch* e ou *Hunsbucklich/Hunsbuckler*, que seria procedente do falar *Hunsrückisch* do Rio Grande do Sul, a partir da fusão de diversos dialetos trazidos para Marechal Cândido Rondon com termos do português. Essa situação lingüística foi citada por uma entrevistada que relatou que o *Hunsrückisch* falado aqui não é o mesmo falado no Rio Grande do Sul.

desencadear o abandono da língua em virtude de outra que seja escolarizada e prestigiada socialmente, como no caso da língua majoritária.

Cenário similar é mencionado por Fritzen (2008) sobre o preconceito que os falantes de língua alemã sofrem devido a sua variação fonético-fonológica ou por falarem dialetos. Os exemplos mencionados pela pesquisadora “evocam a representação de língua que muitas pessoas têm: para ser considerada língua alemã a língua tem de ser encaixar no modelo de língua alemã tida como padrão na Alemanha, senão ‘não é alemão’” (FRITZEN, 2008, p. 346).

Esse ideal de língua também é encontrado na própria representação dos imigrantes, ou seja, de uma identidade cultural alemã única, estável e imutável. A valorização da língua se estende, portanto, ao falante.

Todavia, verifica-se que a questão não é referente ao aspecto linguístico em si, mas muito mais de efeito político-ideológico de valoração. Muitas vezes, essas situações que envolvem a língua passam despercebidas pelos falantes, pois o uso da própria língua abrange aspectos ideológicos e o estigma que existe em torno de determinadas variedades.

Calvet (2002) também debate a questão do estigma linguístico entre várias línguas e de falantes de uma mesma língua. Para o autor,

[...] se os usos variam geograficamente, socialmente e historicamente, a norma espontânea varia da mesma maneira: não se têm as mesmas atitudes linguísticas na burguesia e na classe operária, em Londres ou na Escócia, hoje e cem anos atrás (CALVET, 2002, p. 68-69).

É nesse âmbito que está a questão dos conflitos linguísticos e da diglossia (aspecto a ser discutido na próxima seção), em que se tem um paradoxo: a variedade menos favorecida e que goza de baixo prestígio é aquela que foi adquirida de maneira natural pelo falante, enquanto que a variedade de alto prestígio e “não natural” é aprendida na escola.

Perduram-se por séculos certos conflitos que envolvem as línguas, pois apresenta-se uma única variedade como a normal e estável. Na maior parte do tempo, porém, essa situação linguística não é discutida na sociedade e nem mesmo na própria escola, ocorrendo a estigmatização das variedades linguísticas de menor prestígio.

No Oeste do Paraná, a exemplo das cidades gaúchas, a proibição do falar alemão<sup>24</sup> nas escolas também foi devido à crença de que as crianças somente aprenderiam o português quando deixassem de falar a língua étnica/cultural - atitude que ainda pode ser notada no discurso e em diversas práticas didático-pedagógicas em escolas dessas comunidades (SCHNEIDER, 2007). Mais uma ação que inibiu o bilinguismo alemão/português.

As questões relatadas demonstram a proximidade com os conceitos de bilinguismo e diglossia presentes em contextos sociolinguísticos complexos, como é o caso da Região Oeste do Estado paranaense, por isso, cabe, nesse momento, refletir sobre a construção dos referidos conceitos, a fim de estreitá-los aos objetivos desta pesquisa, o que será feito na sequência do texto.

### **1.3.1 Estudos do bilinguismo e da diglossia: línguas em contato ou em conflito?**

A partir das considerações feitas em torno dos estudos sociolinguísticos, reitera-se a pluralidade linguística e cultural existente nos diversos países e, como não poderia ser diferente, no Brasil também. Sabe-se que em todos os países coexistiram - e coexistem - várias línguas, aspecto mencionado por Calvet:

Há na superfície do globo entre 4.000 e 5.000 línguas diferentes e cerca de 150 países. Um cálculo simples nos mostra que haveria teoricamente cerca de 30 línguas por país. Como a realidade não é sistemática a esse ponto (alguns países têm menos línguas, outros, muitas mais), torna-se evidente que o mundo é plurilíngue em cada um de seus pontos e que as comunidades linguísticas se costeiam, se superpõem continuamente (CALVET, 2002, p. 35).

Com base nessa constatação trazida por Calvet (2002), pode-se notar que os falantes, ao longo do tempo e da história das línguas, tiveram contatos com as mais diversificadas realidades linguísticas. Além disso, outros autores têm se referido insistentemente à multiplicidade linguística no mundo, ao enfatizar que os contextos bilíngues e multilíngues são recorrentes e não uma exceção, como, muitas vezes, as pessoas acreditam.

---

<sup>24</sup> A proibição do falar alemão no Brasil é relativa à instauração do Estado Novo por Getúlio Vargas (assunto discutido em seções posteriores).

Apesar da constatação da diversidade de línguas, muitas estão na eminência de desaparecer nos próximos anos, justamente porque não estão sendo transmitidas para as próximas gerações.

Mesmo diante do cenário plurilíngue, existente no mundo, foi apenas a partir do século XX que o conceito de bilinguismo começou a ser colocado em pauta nos debates linguísticos, tornando-se um assunto cada vez mais amplo e complexo. Devido a essa situação, mesmo na atualidade, não há uma concordância, entre os pesquisadores, sobre o que é ser um sujeito bilíngue, uma vez que existem diferentes acepções em torno dessa conceituação, em diferentes campos investigatórios do saber, como, por exemplo, na área da psicolinguística, da sociologia, da sociolinguística e da própria linguística. Por isso, o interesse desta pesquisa em analisar tal conceito.

De maneira superficial, por muito tempo perdurou a ideia de que ser bilíngue era a pessoa capaz de falar duas línguas simultaneamente, ou seja, alguém que tivesse o domínio total de dois sistemas linguísticos diferentes.

Bloomfield (1933) foi um dos pioneiros ao conceituar o bilinguismo, afirmando que, para ser bilíngue é preciso falar “perfeitamente” duas línguas, um nível de proficiência máxima, como um nativo em ambos os códigos linguísticos, dois ou mais. Porém, conforme essa concepção, grande parte dos bilíngues seria excluída devido à necessidade do falante ter que dominar todos os aspectos das línguas faladas, o que geralmente não acontece.

Outra concepção restrita é a ideia de que o sujeito bilíngue é aquele que sabe utilizar todos os domínios nas duas línguas, não podendo haver a interferência de uma língua na outra. Novamente, a visão que se tem é a de um falante bilíngue idealizado, pois seria possível o falante exibir comportamentos idênticos em duas línguas e sem nenhuma interferência linguística.

Além disso, não são elencadas, nas mencionadas conceituações de bilinguismo, questões sobre as atitudes dos falantes em relação a uma determinada língua, as quais podem influenciar diretamente a sua manutenção, substituição ou mesmo o desaparecimento desse falar. Por exemplo, se um determinado falar é estigmatizado, naturalmente irá sendo cada vez mais restrito a um número menor de falantes e não ensinado/aprendido pelos demais da comunidade.

Essas observações são pertinentes e necessárias, esbarrando em questões sobre políticas linguísticas, direitos linguísticos e, por extensão, a educação, pois o

bilinguismo e a educação bilíngue, na maior parte dos casos, fazem parte de um processo unilateral, em que a língua era/é meramente um objeto de estudo comunicativo. Portanto, o enfoque que se dá a cada uma das línguas envolvidas no processo dependerá, em grande medida, das políticas linguísticas subjacentes aos propósitos da educação bilíngue.

Pensando na ampliação do conceito com que se está trabalhando, pode ser mencionada uma definição menos rigorosa em Weinreich (1953 apud HEYE; VANDRESEN, 2006), sociolinguista dedicado à pesquisa em torno de línguas em contato e em mudança linguística. Sua conceituação rompe com a definição mais clássica de Bloomfield (1933), entre outros autores, com relação ao bilinguismo. Para Weinreich (1953 apud HEYE; VANDRESEN, 2006), o bilinguismo seria a prática de empregar duas línguas alternadamente.

Mackey (1968) alarga a concepção ao considerar o “bilingüismo como uma característica individual que pode ocorrer em graus variáveis, desde uma competência mínima até um domínio completo de mais de uma língua” (MACKEY, 1968, p. 555). Ou seja, cada falante variará seu grau de domínio sobre as línguas que tem contato, podendo ser esse maior ou menor, de acordo com seu conhecimento.

Com base nessas diferentes concepções, passa-se a não mais considerar o bilinguismo como uma capacidade idealizada do falante, em busca da homogeneidade linguística e de um sujeito bilíngue ideal, o qual seria capaz de falar duas ou mais línguas como um falante nativo, mas situando-o ao longo de um contínuo de uso dessas línguas.

Sob essa abordagem, poderiam ser inclusos os indivíduos que podem compreender ou produzir enunciados escritos ou falados nos mais diferentes graus em, pelo menos, duas línguas. Isso significa dizer que pode haver pessoas que, por exemplo, sabem ler em determinada língua, mas não sabem falar, ou, provavelmente, saibam falar, mas não escrever.

Sendo o bilinguismo um fenômeno relativo, é preciso levar em consideração o ambiente e as condições em que ele se desenvolve, pois passam a ser observadas questões de grau, função, alternância e interferência, casos que são mostrados por Mackey (1968) e retomados nos estudos de von Borstel (1992), em que se elencam as seguintes questões:

(a) Até que ponto o falante é bilíngue e qual é seu domínio sobre cada uma das línguas usadas?; (b) Em que situações os falantes usam as duas línguas, e, em que situações usam uma língua e em que situações a outra?; (c) Até que ponto os falantes trocam as duas línguas e sob quais condições passam de uma para outra?; (d) Até que ponto o falante emprega as duas línguas separadamente? Qual é o momento que faz a fusão, das línguas num único sistema? Quais os fenômenos de interferência manifestados pelo uso alternativo das duas línguas? Como o uso de uma língua influencia o uso da outra? (VON BORSTEL, 1992, p. 10).

A partir de tais considerações, fica reconhecida e latente a necessidade de análise do bilinguismo numa perspectiva interdisciplinar, para que se possa compreender a complexa relação psicológica, linguística e social do bilíngue. Por conseguinte, os sociolinguistas precisam lidar com problemas que envolvem a desigualdade nos usos das línguas e dos seus falantes.

Essas questões aparecem em trabalhos mais recentes sobre línguas em contato, em discussões mais profundas sobre os conflitos linguísticos e os conceitos de bilinguismo e de diglossia, como fenômenos não somente linguísticos, mas sociais, principalmente sobre o português brasileiro em contato com as línguas minoritárias, ou seja, que não possuem prestígio social.

Em pesquisas mais recentes, constata-se uma nova concepção de bilinguismo, mais centrada na possibilidade de gradação entre o uso de duas línguas, operando, assim, em algum nível nas duas línguas e com possíveis alternâncias linguísticas de uma na outra.

Nesse sentido, a condição de bilíngue passa a ser vista como dinâmica, pois parte-se do princípio de que o falante bilíngue é aquele que pode produzir enunciados orais ou escritos em mais de uma língua, a depender de sua necessidade comunicativa. “A condição bilíngue se modifica na trajetória da vida dos indivíduos e assume diferentes contornos (estágios) em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas” (HEYER; VANDRESEN, 2006, p. 393).

Maher (2007), ao mencionar as questões sobre os falantes de línguas minoritárias, cita a ligação desigual de forças de poder entre aquelas e as línguas de prestígio. Essa situação, conforme a autora, é evidenciada no momento em que se considera a forma como o conceito de bilinguismo é tido, tanto no contexto escolar, quanto fora dele.

Em consonância às colocações de Maher (2007), Heyer e Vandresen (2006) destacam que a conceituação de bilinguismo deve ponderar a condição linguística

do bilíngue, além do ambiente e das condições em que o bilinguismo é desenvolvido. Ou seja, devem-se observar vários elementos que estão diretamente relacionados ao falante.

A coexistência de duas línguas em diferentes espaços sociais deve ser analisada segundo a condição particular dos indivíduos que se tornam bilíngues. Essa condição é caracterizada pelo contexto e pela idade de aquisição, pela variação de uso das línguas (função tópica) e ainda pela manutenção ou pelo abandono de uma ou de outra língua em decorrência de fatores sociais e comportamentais (HEYER, VANDRESEN, 2006, p. 393).

Essa pluralidade de questões envolvida no falar bilíngue mostra que o bilinguismo deve ser visto como um fenômeno multidimensional, uma capacidade humana muito comum e que se refere à possibilidade de fazer uso de mais de uma língua em determinada ocasião.

Von Borstel (2011), ao estudar o falar alemão no município de Marechal Cândido Rondon, discute e observa justamente os estágios de bilinguismo e de escolha linguística dos falantes com base nos dados levantados em âmbitos familiares, socioculturais e regionais. “Esses estágios e ou situações linguísticas podem variar e isso depende da inclusão do interlocutor no contexto familiar e no social (profissional, escolar, associações, entre outras)” (VON BORSTEL, 2011, p. 160). Além disso, também são citadas as variáveis sociais, como idade e escolaridade, como importantes fatores na definição da escolha da língua em contatos verbais diversos.

Devido à abordagem mais ampla que compreende um contínuo no uso das línguas, levando em conta todo o contexto em que se dá o bilinguismo, observa-se que o falante bilíngue pode ajustar sua fala, conforme destaca Maher:

[...] a depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que em outra – e até mesmo em se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73).

Por essa visão, é possível perceber que o bilinguismo é visto, cada vez mais, de uma maneira próxima das situações reais de fala e de interação social. O conceito mudou, a forma de reconhecer o fenômeno mudou.



Levando em consideração o cenário brasileiro, essas novas reflexões acerca do conceito auxiliam nos estudos em torno do bilinguismo de descendentes de imigrantes; de falantes das línguas indígenas, que foram sendo oprimidos ao longo dos anos; de surdos, entre outros.

Pensando-se nas línguas em contato, outro conceito que surge nas discussões é o de diglossia. De uma maneira bastante geral, é possível dizer que esse conceito se diferencia do bilinguismo em virtude de uma questão central, apontada por Hamel e Sierra (1983). O bilinguismo é visto em uma perspectiva individual, e a diglossia, em uma perspectiva social.

A fim de mostrar a relação entre bilinguismo e diglossia, Fishman (1979) menciona que a ligação entre o bilinguismo e a diglossia pode gerar quatro situações básicas: diglossia e bilinguismo; bilinguismo sem diglossia; diglossia sem bilinguismo e sem diglossia e sem bilinguismo.

Com o objetivo de exemplificar as comunidades de fala onde há a presença tanto da diglossia quanto do bilinguismo, Fishman (1979) cita países como a Suíça e o Paraguai, onde os falantes são bilíngues ou bidialetais e existe uma distribuição funcional diglósica.

Como uma possível menção de bilinguismo sem diglossia, pode-se citar o caso de pessoas que migram para outros países para trabalhar ou estudar, como brasileiros que vão para a Europa e mexicanos que vão para os Estados Unidos da América.

O exemplo da aristocracia russa, anterior à primeira guerra mundial, é usado por Fishman (1979) para demonstrar situações de diglossia sem bilinguismo, pois, entre si falavam francês e, entre o povo, falava-se somente em russo.

Para citar uma comunidade de fala sem diglossia e sem bilinguismo, Fishman (1967 apud HAMEL; SIERRA, 1983) cita certas bandas e grupos musicais de cerimônias religiosas restritas.

Conforme Hamel e Sierra (1983), a definição de diglossia de Ferguson, de falante diglósico - como falante de duas variedades estáveis da língua - e o modelo de Fishman - sobre o bilinguismo e a diglossia - camuflam, muitas vezes, o conflito social subjacente à distribuição funcional das línguas, o que pode colocar em dúvida a suposta relação estável de diglossia.

Portanto, em virtude do caráter social, histórico, cultural e ideológico que é inerente à língua, dificilmente é possível acreditar que diferentes línguas faladas em

uma mesma comunidade de fala estejam sempre estáveis, uma em diálogo com a outra.

Há questões intrínsecas de poder que sempre propiciarão maior *status* para língua em detrimento da outra, além da necessidade de afirmar a identidade de determinado grupo social que muito provavelmente irá utilizar-se da língua para efetivar essa afirmação.

Heye e Vandresen (2006) também abordam o conceito de diglossia, proposto, primeiramente, por Ferguson (1974), que se referia ao uso de duas variedades linguísticas distantes de uma mesma língua. O estudioso introduziu esse vocábulo (com base no termo francês *diglossie*) para designar certa situação linguística, em que “duas variantes de uma língua coexistem numa mesma comunidade, cada uma desempenhando um papel definido” (FERGUSON, 1974, p. 99).

A partir da análise do cenário linguístico de quatro comunidades (Suíça, Haiti, Grécia e países árabes) e suas respectivas línguas, foram distinguidas duas variedades da mesma língua: «high variety» = variante alta e «low variety» = variante baixa, sendo que as duas variedades fariam parte do mesmo diassistema.

Para Ferguson (1974), a diglossia é uma condição linguística relativamente estável quando, além da ou das variedades adquiridas em primeiro lugar, se encontra também uma variedade sobreposta, bastante divergente. Esta variedade é geralmente adquirida por meio do sistema educativo, é mais prestigiada e utilizada na escrita ou nas situações formais do discurso, sendo assim, não utilizada na comunidade na conversação corrente.

Por essa definição, poderia ser citado o alemão padrão, o *Hochdeutsch*, como a variedade “alta” e o alemão suíço, *Schwyzerdütsch*, como a variedade “baixa”, pois as duas variedades fazem parte do mesmo diassistema: a língua alemã. Dessa forma, “A variedade ‘baixa’ é caracterizada pela aquisição natural do ambiente familiar, seu uso é informal e, predominantemente, oral. A variedade ‘alta’ se caracteriza pela aprendizagem formal, seu uso formal e literário” (HEYE; VANDRESEN, 2006, p. 395).

Embora Ferguson tenha sido fundamental para as bases teóricas dos estudos da diglossia, há demasiada abstração nessa teoria, além disso, a análise de uma LE não pode ser tão exata como a de um nativo.

Para Heye e Vandresen (2006), “A diglossia de Ferguson tem sido muito discutida, primeiro em relação ao nível de generalidade do termo, e segundo em

termos da área coberta no contínuo entre variação estilística e bi-/multilinguismo” (HEYE; VANDRESEN, 2006, p. 71). Os mesmos autores afirmam que o conceito fica restrito ao fenômeno monolíngue que deveria ser um contínuo entre a variação estilística e o contraste entre as línguas.

Por meio dos estudos de línguas em contato, a partir da década de 60, autores como Fishman (1974) fizeram uma ampliação desse conceito de diglossia que não mais se restringiu a um único sistema, mas incluiu outras línguas, existindo, portanto, uma diferenciação no uso de duas formas linguísticas. A contribuição do referido autor foi a distinção entre diglossia interna (quando duas variedades pertencem ao mesmo diassistema) e diglossia externa (quando as variedades pertencem a línguas distintas). O exemplo citado por Heye e Vandresen (2006) refere-se ao período em que as línguas minoritárias tinham prestígio nas comunidades durante a colonização. A língua alemã no Brasil, por exemplo, em áreas de colonização, era falada formalmente e informalmente, obtendo uma situação de diglossia interna. A partir do momento em que o alemão padrão não foi mais ensinado nas escolas de imigração, nas comunidades, o português se tornou língua de prestígio e houve o abandono dos dialetos, havendo a diglossia externa.

Para Fishman (1967 apud HEYE; VANDRESEN, 2006), a diglossia é uma organização linguística no nível social (diglossia societal). Nas palavras dos autores,

A diglossia, agora, deveria ser equacionada com a totalidade do contínuo entre a variação estilística e o multilinguismo, mas com uma ressalva: as distinções linguísticas, sejam elas sutis ou em grande escala, devem ser diferenciadas funcionalmente (HEYE; VANDRESEN, 2006, p. 72).

Nota-se que o modelo defendido por Fishman (1974) fica restrito aos critérios da homogeneidade e harmonia das línguas, sem conflitos sociais, desconsiderando a funcionalidade da língua e os sujeitos como produtores sociais.

De maneira diversa, sobre essa questão, Fritzen reflete que

Reconhecer, entretanto, a coexistência de diferentes línguas em um mesmo contexto, não significa esperar que as línguas se encontrem, de forma harmoniosa, separadas e fechadas em seus domínios de uso, como prevê o conceito de diglossia desenvolvido por Ferguson ([1959]1974) e, mais tarde, estendido por Fishman (1971). Estudiosos do que se tem chamado de Sociolinguística da Periferia – grupo de pesquisadores que, no início dos anos 1970, estudaram as variedades do catalão e do occitano faladas na Espanha e na

França, conforme Martin-Jones (s/d) – já questionaram a relativa estabilidade da variedade alta e da baixa que a noção de diglossia implica (FRITZEN, 2008, p. 46).

Portanto, questiona-se o conceito polarizado de diglossia que não prevê os movimentos, as tensões e os deslocamentos inerentes à própria dinâmica das línguas em uso pelos seus falantes, em contextos conflituosos. “Sustento a relação assimétrica, não-estável, de conflito, entre a língua dominante e as dominadas, entre a variedade de prestígio eleita como o português padrão ou o alemão padrão e as demais línguas minoritárias existentes no Brasil” (FRITZEN, 2008, p. 33).

Hamel (1989), de semelhante maneira, defende uma concepção de diglossia amplificada, como parte integrante de conflitos interculturais, de situações sociolinguísticas assimétricas e de práticas discursivas dominantes e dominadas, sendo que a língua intervém em todos os aspectos sociais e culturais da comunidade.

Hamel e Sierra (1983) destacam que as pesquisas sobre a diglossia, a partir da década de 1970, se proliferaram. Com três grupos de investigadores, houve o estudo das incoerências e falácias dos conceitos generalizados de diglossia e bilinguismo. “Vemos que el discurso sobre la diglosia se dependiza y desarrolla su propia dinámica, según el interdiscurso académico y político en el que se encuentra” (HAMEL; SIERRA, 1983, p. 100)<sup>25</sup>.

Os contextos também podem ser considerados bidialetais, uma vez que coocorrem variedades consideradas, em certos lugares, como de baixo prestígio social do português, ou de alguma outra língua, com a variedade padrão da língua. Essa situação acontece no município de Marechal Cândido Rondon, onde, como mencionado, a maior parte da população é descendente de imigrantes alemães e, portanto, bilíngue em certas ocasiões, principalmente as pessoas da terceira idade na interação oral dentro das suas famílias ou em grupos mais próximos de relações sociais.

Von Borstel (1992), ao realizar a observação participante em diversas lojas comerciais, cultos das comunidades religiosas, emissoras de rádio e escolas do município rondonense, verificou que, muitas vezes,

---

<sup>25</sup>“Vemos que o discurso sobre a diglossia depende e se desenvolve em uma dinâmica própria, segundo o interdiscurso acadêmico e político em que se encontra” (HAMEL; SIERRA, 1983, p. 100, tradução livre).

[...] ouve-se a língua alemã em interações comunicativas. Em sua maioria, as pessoas que falam o alemão nesses lugares, têm mais de 40 anos e são moradoras da área urbana, agricultores que vêm da área rural e moradores dos distritos que vêm para fazer compras. Mas, também há clientes jovens que vêm do interior do município e falam o alemão, mas com empréstimos do português, usando muito a alternância de código (VON BORSTEL, 1992, p. 53).

A língua e a cultura do grupo apresentam, geralmente, uma hibridização com a língua e a cultura nacional, o que denota a variação das línguas, por meio da criação de palavras com base na própria língua portuguesa brasileira, ou de palavras adotadas da língua de origem étnica cultural.

Von Borstel (1992) menciona esse fenômeno linguístico de alternância de código (*code switching*) no uso do português e do alemão, retomando o conceito de *Brasildeutsch*. Conforme estudos da referida autora,

[...] a valorização do *Brasildeutsch* na comunidade de Marechal Cândido Rondon ocorre, através das circunstâncias, desde uma linguagem bilíngue societal em interações comunicativas entre descendentes de alemães na família, passando por interlocuções com amigos, vizinhos e nas atividades de Associações de Idosos, como em festas religiosas e no culto na Igreja Evangélica “Martin Luther” (um domingo por mês há culto em língua alemã e o coral “Martin Luther” apresenta os cantos na mesma língua) (VON BORSTEL, 2011, p. 61)

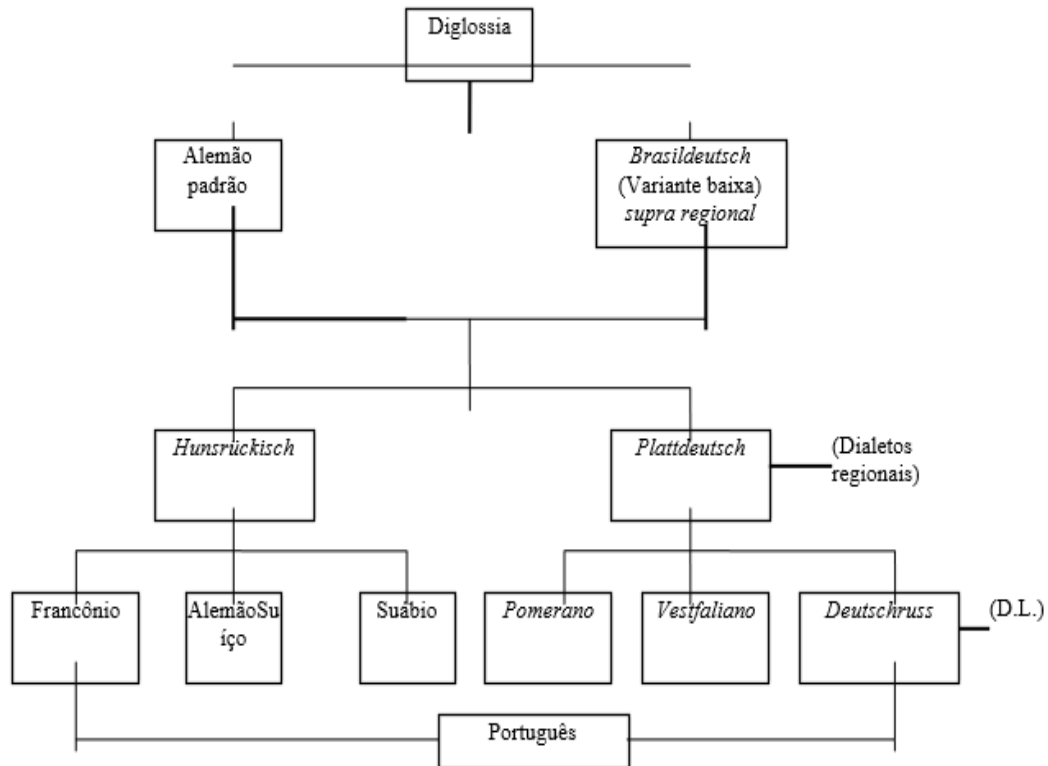
Existe, em MCR, esta manutenção do *Brasildeutsch* em alguns grupos mais isolados, principalmente no encontro de pessoas da terceira idade, em algumas igrejas e no canto por corais.

Esses contatos linguísticos apresentam alternâncias linguísticas (fonológica, sintático-semântica, lexical, semântico-pragmática e na ortografia), bem como empréstimos e alternância de código devido ao contato do alemão-português. Esse cenário encontrado no município rondonense demonstra a heterogeneidade linguística presente nos dois códigos linguísticos.

Cabe retomar a menção de que a língua alemã no Brasil teve modificações diferentes daquelas ocorridas na Alemanha devido às próprias interações sociais entre os imigrantes alemães e seus descendentes - que vieram de diversas regiões da Alemanha, da antiga Iugoslávia, Romênia, Hungria, Áustria e Suíça - com os diversos dialetos alemães e o português também com suas variações (VON BORSTEL, 1999).

A fim de sistematizar o contexto diglössico do falar alemão em Marechal Cândido Rondon, von Borstel (1999), a partir dos estudos de Heye, traça o seguinte esquema:

**Figura 1** Contexto diglössico do falar alemão em Marechal Cândido Rondon



Fonte: Von Borstel (1999, p. 94).

A partir da observação da Figura 1, constata-se que a situação do falar da língua alemã, nesta região colonizada por imigrantes e seus descendente no Oeste paranaense, não se restringe somente à diglossia, mas, sim, ao uso do falar poliglössico, uma vez que os falantes dessas regiões usam o alemão padrão em interações mais formais de uso da língua, exemplo de ofícios religiosos, o *Brasildeutsch* em momentos mais informais de interação, com a família e os amigos e, ainda, o português em discursos formais e/ou informais. Haveria, assim, uma situação de triglossia, de acordo com o esquema apresentado por von Borstel (1999, 2011), pois o falante bilíngue alemão/português utiliza traços linguísticos do *Alemão Padrão*, do *Brasildeutsch* e do Português, havendo uma hibridização do falar dialetal regional *Hunsrückisch* com os dialetos locais (francônio, alemão suíço, suábico) e do

dialeto regional *Plattdeutsch* com os dialetos locais (pomerano, vestfaliano e o *Deutschruss*), nas interlocuções familiares e de vizinhança de descendentes germânicos de Marechal Cândido Rondon. No caso dessa situação de triglossia, no mencionado município, a autora cita, a partir de Heye, que haveria o *Brasildeutsch* (B) + *Hochdeutsch* (A') + *Português* (A''), sendo que

[...] o *Brasildeutsch* assume uma dupla função em situação de diglossia, como variante intermediária, e essa funciona como uma variedade 'A', que se aproxima à variável do alemão padrão em comunidades com pouca escolarização de língua alemã. Por outro lado, o *Brasildeutsch* funciona também como variante 'B': o falar *Hunsrückisch* ou *Plattdeutsch* em comunidades com grau de escolaridade maior da língua alemã (VON BORSTEL, 2011, p. 52).

Por meio da explicação de von Borstel (2011), compreende-se que a variedade do *Brasildeutsch* falada em Marechal Cândido Rondon seria a do tipo 'A', pois há traços formais da língua alemã, e 'B', uma vez que no município há o falar *Hunsrückisch* e *Plattdeutsch*, ambos hibridizados com o português bidialetal, sendo esta a situação de triglossia, a partir de um bilinguismo societal de alternância linguística. Visto que os falantes teuto-brasileiros utilizam o alemão formal em discursos formais (em ofícios religiosos e em situações comerciais com estrangeiros), o *Brasildeutsch* em contextos informais (família, vizinhança, amigos, associações culturais) e o português. No caso do português, esse é usado em ambas as circunstâncias, formais e informais.

Voltando à atenção para a Figura 1, o esquema apresenta essa ocorrência de contato linguístico por meio do uso de traços formais da língua alemã (pois hoje há vários descendentes com curso superior em língua alemã) e os seus dialetos regionais e locais com o português (com traços formais e informais) nas diversas interlocuções dos imigrantes e seus descendentes. “Manifestando-se, ainda, nas interações comunicativas do grupo bilíngue, as variantes do tipo 'A' e 'B' do *Brasildeutsch*” (VON BORSTEL, 2011, p. 55).

Devido ao *Brasildeutsch* ser usado, como relatado, em discursos informais, e ser aprendido no âmbito familiar, muitas vezes, essa variante é vista como desprestigiada, por estar relacionado a uma educação informal. “O *Brasildeutsch* é uma variante instável e tende a desaparecer, na proporção em que os descendentes

de imigrantes vão se tornando falantes, apenas, do português” (VON BORSTEL, 1999, p. 19).

Nesse sentido, muitos moradores da localidade (como será visto nas análises) julgam não saber falar alemão, ou não se consideram bilíngues, porque falam o português e um dialeto que é desprestigiado por parte da própria comunidade ou por visitantes. Várias vezes, há a menção ao dialeto chamado de *Hunsrückisch*<sup>26</sup> que os entrevistados também aprenderam no convívio familiar, principalmente quando eram crianças, anteriormente ao início da escolarização.

Fritzen (2008) apresenta semelhante contexto em seu estudo, uma vez que os relatos citados pela autora (a diretora da escola rural que tem receio de deixar escapar traços linguísticos do alemão na sua fala e a professora universitária que se sente insegura para falar sua língua materna) evidenciam

[...] como as representações sobre os descendentes de alemães e sua língua, construídas nos discursos hegemônicos, têm afetado os teuto-brasileiros e provocado a ‘baixa auto-estima linguística’ dos falantes de alemão da região. Eles acabam por assimilar o discurso do preconceito lingüístico preconizado pela representações de língua do grupo majoritário (Grosjean, 1982) ao adotarem atitudes negativas com relação à língua do seu grupo, ao reproduzirem estereótipos, ao verem-se como falantes que corrompem o alemão (“wir sind Deutschverderber” – nós corrompemos o alemão), a ponto de terem de se desculpar pela língua que falam, como fez o vendedor de peixe que semanalmente vem a minha casa: “A senhora desculpa esse nosso alemão caipira” (FRITZEN, 2008, p. 348).

Na citação de Fritzen (2008), observa-se, mais uma vez o estigma que muitos falantes sofrem por não falarem o alemão considerado padrão e, por isso, precisam se desculpar, como se fosse algo que tornasse a língua alemã corrompida. Essa é uma das causas que levou o bilinguismo, principalmente na infância, a ser, muitas vezes, “evitado” quando as crianças, que falavam alemão em casa, começaram a frequentar a escola, sofrendo preconceito linguístico e cultural, principalmente devido à variação fonético-fonológica, denominação mais conhecida como o sotaque do falante, que era considerado “colono” pelos demais.

---

<sup>26</sup> Os falantes desse dialeto regional, “(denominado também, pelos descendentes de alemães de *Hunsrückisch* e ou *Hunsbucklich/Hunsbuckler*) vieram, a partir da década de 20 do século XIX, para Estrela, Teutônia, Montenegro, Santa Cruz, Lajeado e São Sebastião do Caí, no Rio Grande do Sul e, dessas comunidades, para a de Marechal Cândido Rondon, Paraná, e para o Noroeste do Rio Grande do Sul, de onde migraram na década de 1960 para o Oeste de Santa Catarina e do Paraná. Esses são descendentes de imigrantes oriundos do *Hunsrück*, região que se situa no oeste da Alemanha, na Renânia-Palatinado” (VON BORSTEL, 2011, p. 56).



O termo colono<sup>27</sup> é retomado nos estudos de Queirós (1999). A autora menciona que esse possui uma origem histórica bem definida, pois está relacionado ao processo de colonização por imigrantes europeus, baseada na agricultura familiar, em pequenas propriedades.

No início da colonização, o signo linguístico colono designava os imigrantes habitantes da zona rural dedicados ao trabalho agrícola (mesmo que essa não fosse sua única ocupação) e, ao mesmo tempo, significava carência de certos atributos considerados positivos.

Colono remetia à noção de pessoa com carência de ambição, de traquejo social, de elegância, de postura corporal e comportamental, de senso de oportunidade e de progresso, de arrojo, de perspicácia e de sagacidade. Por sua vez, colono significava grossura de comportamento (TEIXEIRA apud QUEIRÓS 1999, p. 64).

Porém, essa carga pejorativa de “alemão grosso” começou a declinar após a década de setenta no município rondonense e a mecanização na agricultura auxiliou para que certos adjetivos fossem revistos, passando a ser designado como agricultor, o proprietário de terras, adquirindo *status* a referida profissão (QUEIRÓS, 1999). No entanto, essa menção, no sentido depreciativo, ainda aparece latente na fala de muitos entrevistados para esta pesquisa quando se fala da desvalorização da língua que aparece atrelada ao estereótipo do falante “atrasado”, “antiquado” e “atrapalhado”.

No Oeste do Paraná, além de cidades gaúchas, a proibição do falar alemão nas escolas devia-se à crença de que as crianças somente aprenderiam o português quando deixassem de falar a língua alemã - atitude que ainda pode ser notada no discurso e em diversas práticas didático-pedagógicas em escolas dessas comunidades (SCHNEIDER, 2007). Portanto, muitos pais decidiram não ensinar mais a língua alemã aos seus filhos devido a esse contexto diglósico, de conflito entre as línguas e as variedades linguísticas. É o que destaca Fritzen (2008),

---

<sup>27</sup> Da mesma maneira como Seyrferth (1992) fala sobre a cidade de Guabiruba, em Marechal Cândido Rondon também “ninguém emprega a palavra *Bauer* (camponês) para identificar o pequeno proprietário rural. Ele é chamado *Kolonist* (colono), termo cuja gênese remonta ao início da colonização, no século XIX - pela adaptação para o alemão de uma categoria administrativa. Ou seja, os imigrantes e seus descendentes adotaram como definidora da sua identidade social uma categoria classificatória que lhes foi atribuída pela administração colonial: para o Estado, eram colonos todos aqueles que recebiam um lote de terras em áreas destinadas à colonização” (SEYFERTH, 1992, p. 80).

momento em que relata os estigmas atrelados ao falar alemão em dadas circunstâncias, em que os falantes não se sentem parte do grupo. Para a autora,

Essa situação dos “deslocados” se torna ainda mais grave e complexa quando constatamos que os grupos descendentes de imigrantes sofrem duplo preconceito. Quando falam alemão, falam um alemão corrompido, que “não é mais alemão”, e precisam se desculpar por isso; quando falam português, as marcas do alemão denunciam sua origem social e étnica: “são colonos alemães” (FRITZEN, 2008, p. 349).

Em torno das considerações de Fritzen (2008), percebe-se esse estigma que acompanha, em muitos casos, os falantes de língua alemã e é, nesse ponto, que surge o desejo de muitos jovens de não aprenderem a língua da família que é estigmatizada, pelo receio de serem estigmatizados também, principalmente quando passam a frequentar a escola, um meio social abrangente.

Nesse sentido, os estigmas (GOFFMAN, 1988) podem incidir sobre a língua materna do falante ou sobre a sua situação social de minoria. Jung (2003) menciona que essa situação pode ser tão marcante a ponto de provocar, além de silenciamento, conflitos de identidade, uma vez que essas últimas são negociadas em contextos sociais.

Goffman (1988) reflete sobre o termo estigma, numa perspectiva social, usando-o como referência a algum atributo depreciativo a partir da criação de um esteriótipo para um determinado tipo de indivíduo. No caso do falante de língua alemã, no município rondonense, o estigma está associado não apenas quando ele fala a variedade não padrão, mas também quando fala o português, apresentando nesse falar traços fonético-fonológicos da língua alemã. Além disso, a imagem desse falante de alemão está amparada num estereótipo de pessoa atrapalhada, com pouco estudo, “barriguda” e que gosta de beber chope (vide 3º capítulo).

Com relação ao aspecto linguístico, além da realização do [r] fraco (tepe) no lugar de [r] forte ou fricativa /x/ e vice-versa (hipercorreção), é comum nos traços característicos de um português de contato com o alemão (em alguns casos também com o italiano), no nível fonético-fonológico, a monotongação do ditongo decrescente nasal tônico final, como na palavra “pão” que ficaria “pon”, e vice-versa (hipercorreção); ausência de palatização das consoantes dentais /t/ e /d/ diante de /i/; alongamento de vogais diante de consoante sonora e, ainda, dessonorização de consoantes sonoras, como na palavra “bola” que seria pronunciada como “pola”.

Esse último traço, segundo Altenhofen e Margotti, é, geralmente, muito usado para fins humorísticos, sendo “[...] talvez, o mais estigmatizado socialmente e um dos mais perceptíveis pelos membros de outras comunidades de fala” (ALTENHOFEN; MARGOTTI, 2011, p. 299). A explicação linguística para essa interferência é que no *Hunsrückisch* (língua materna de muitos da região) inexistente a oposição surda-sonora, levando a ausência dessa distinção em português. Essa ocorrência é comum na fala e mesmo na escrita dos falantes (quando muitos docentes costumam dizer que há uma troca de letras).

Nas considerações de von Borstel,

O fenômeno mais revelador, contudo, em minhas pesquisas de línguas *em* e *de* contato, parece ser o conflito étnico latente não resolvido na medida em que se detecta um preconceito linguístico e cultural dos falares com certos traços fônicos e prosódicos de grupos étnicos, traços cuja representação simbólica não é reconhecida, nem abertamente discutida nas instituições educacionais e na sociedade (VON BORSTEL, 2011, p. 13-14, grifos da autora).

A afirmação da pesquisadora reforça o conflito e o estigma presentes em muitos eventos cotidianos dos descendentes de imigrantes no momento em que esses se manifestam oralmente. São questões latentes e recorrentemente encontradas nas entrevistas desta pesquisa.

A fim de evitar a estigmatização, muitos pais falantes deixaram de falar ou mesmo, como já mencionado, ensinar os filhos a língua de imigração, pela possível desvalorização social que poderiam sofrer.

Além disso, sobre o bilinguismo no processo escolar, é comum encontrar depoimentos fazendo referência ao fato de que a possível aprendizagem da segunda língua, durante a infância, pode aumentar a dificuldade de comunicação, provocando confusão mental na criança devido à possível sobrecarga cognitiva. No entanto, pesquisas como as de Grosjean (1982) e Romaine (1995) mostram que as referidas desvantagens não correspondem à realidade.

Os autores supracitados citam, entre outras vantagens, aquelas associadas ao bilinguismo, como clareza comunicativa pela maior riqueza lexical; aumento da capacidade de aprendizagem de mais línguas; prontidão mental e maior predisposição ao pensamento abstrato e consciência da relatividade dos fatos e aumento do pensamento criativo.

Para Fritzen (2008), a constatação dos conflitos linguísticos em contextos de imigração

[...] permite pensar o papel que a escola teria em contemplar, sem preconceitos, a complexidade das práticas discursivas dos membros do grupo e da sociedade majoritária, atravessadas por conflitos linguísticos e identitários, a fim de que os alunos e os teuto-brasileiros de forma geral pudessem experimentar com mais frequência e de forma segura a sensação de saber e poder se expressar em mais de uma língua, em se reconhecerem bilíngues [...] Seria necessário de fato repensar o status das línguas na escola e as políticas linguísticas para essas comunidades de imigração (FRITZEN, 2008, p. 352).

As palavras de Fritzen (2008) evidenciam a importância da escolarização, via o bilinguismo, para garantir os direitos linguísticos das crianças bilíngues, o que não tem acontecido, atualmente, em Marechal Cândido Rondon, onde não há o ensino da língua de imigração nas escolas, como parte do currículo. Além disso, verifica-se que língua de imigração está se perdendo no município, sendo cada vez menos falada e ouvida.

Muitos descendentes consideram este cenário uma perda linguística imensurável, no entanto, nada de concreto tem sido feito pela comunidade ou pelo poder público municipal, no caso de MCR, para que a língua seja valorizada e/ou revitalizada (como será discutido posteriormente).

De um modo geral, a língua alemã, conforme menciona Fritzen (2008), sempre foi considerada minoritária/minorizada no Brasil, embora em regiões do Sul do país, em alguns municípios, ela era/é falada pela maioria da população. Portanto, uma língua é considerada minoritária não pelo número de seus falantes, mas devido ao seu prestígio social.

O fato de o falante ser originário de uma região em que se fala uma língua minoritária, considerada, por conseguinte, não oficial, pode desencadear uma assimetria nas relações entre as pessoas e o país em que vivem, sendo vistas como diferentes. Assim, “para a sociedade majoritária, quem, pois, fala alemão é visto como *colono*, esse tem pouca instrução e fala um *dialeto*, isto é, uma língua considerada inferior” (FRITZEN, 2008, p. 144, grifos da autora).

Ao mesmo tempo, é preciso salientar a dificuldade que os imigrantes sentiram ao deixar suas terras natais para viverem em um novo país totalmente diferente de sua antiga realidade, tanto no caso da assimilação dos aspectos culturais locais,

quanto à língua nacional, necessária, pois passaram a ser considerados brasileiros. Essa condição desencadeia uma discussão profícua sobre até que ponto os descendentes de imigrantes devem perpetuar a língua e os costumes de seus ancestrais ou até que ponto é preciso, em novas terras, mudar suas vivências e adequar-se ao novo país que os acolhe.

No que concerne à língua, nas entrevistas realizadas para este estudo, verificou-se que um dos fatores que impediu justamente a continuação do falar alemão, de maneira mais informal na comunidade, é a mais heterogeneidade dos grupos atualmente, havendo pessoas que só falavam português, por exemplo. Portanto, para não deixá-las constrangidas ou sem poder interagir, os descendentes mencionaram preferir falar o idioma nacional.

Além disso, sobre essa questão de formação de grupos heterogêneos nas comunidades rondonenses, por muito tempo, essa possibilidade era mais restrita e complicada, pois havia a dificuldade de aceitação das pessoas que vinham de outras localidades e que não eram descendentes de imigrantes, as quais mencionam, na atualidade, como se sentiram excluídas e acabavam por se reunir com outras pessoas que passavam por semelhante situação. Acontecia de algumas pessoas irem para outras cidades próximas em que não havia essa separação tão nítida de grupos ou para seus municípios de origem, especialmente, nos finais de semana.

Defende-se que é preciso saber a língua nacional, o que não significa proibir as demais existentes no país, com políticas linguísticas e educacionais que levem em consideração o respeito e a oportunidade de aprendizagem das línguas de imigração, que possuem seu valor histórico-cultural.

Observando todo esse contexto, na sequência deste estudo, ocupa-se da apresentação dos conceitos básicos acerca das políticas linguísticas como campo de investigação inserido na Sociolinguística, procurando delinear as diversas ações do Estado em torno das línguas, as quais coadunam tanto para o enfraquecimento/desaparecimento quanto para o resgate e manutenção das línguas, por meio das planificações linguísticas, o que se faz necessário para compreender o entorno educacional, também, descrito após a próxima seção 1.5

#### 1.4 POLÍTICAS E PLANIFICAÇÕES LINGUÍSTICAS: DO MONOLINGUISTO AO PLURILINGUISTO

Nesta seção serão abordadas as políticas e planificações linguísticas a fim de contextualizar melhor estes termos e relacioná-los com o ambiente desta pesquisa, que engloba questões como o ensino e a aprendizagem de línguas, as quais são diretamente influenciadas por fatores políticos e ideológicos, como se observará em Marechal Cândido Rondon, em torno do ensino de língua alemã, ou falta dele.

Em consonância com os estudos sociolinguísticos, referenciados na seção anterior, busca-se situar a história linguística do país, a qual foi marcada, em grande parte, pelas ações coibitivas que negligenciaram o multilinguismo brasileiro em busca de um país monolíngue.

Sobre o assunto, Maher (2006) mostra que o referido mito, do monolingüismo no país, historicamente, consolida-se a partir da Revolução Francesa, instante em que aparece o conceito de Estado-Nação. Nesse período, portanto,

[...] o lema seguido foi “unidade é igual a uniformidade”. Para se ter um Estado, uma unidade política, seria preciso garantir uniformidade linguística e cultural no interior de seu território. E, assim, a aversão à diversidade linguística vai se consolidando na história. Firma-se, pouco a pouco, a noção de que o plurilinguismo seria algo nefasto, ruim, uma condição a ser combatida: o projeto de modernidade insiste na necessidade de tornar o Estado homogêneo – uma língua, uma cultura, uma religião – para garantir a continuidade da ideia de nação constituída (MAHER, 2006, p.31).

A partir desse posicionamento, constroem-se algumas circunstâncias que ancoram a ideologia do monolingüismo e do monoculturalismo, tidas como expressões de uma civilização progredida, sendo requisitos indispensáveis para a construção dos Estados Nacionais (HAMEL, 1995). Ao mesmo tempo, propiciam políticas acerca da língua que buscam sustentar esse cenário como naturalizado.

Constata-se, portanto, os efeitos que políticas linguísticas coercitivas e excludentes podem ter e têm em várias nações, evidenciando os interesses políticos, econômicos, ideológicos e sociais contidos nelas, implicando a desigualdade linguística e cultural entre as diversas culturas étnicas.

Embora o Brasil seja um país plurilíngue, houve sucessivas políticas de “genocídio” das línguas, durante sua história linguística (OLIVEIRA, 2009), além da instauração do preconceito social.

Altenhofen (2004) destaca que, por muito tempo, o tratamento dado às línguas minoritárias centralizou-se pela falta de ações que levassem em consideração a realidade brasileira plurilíngue. Essas ações compreendiam desde a falta de políticas educacionais adequadas até a defesa dos direitos linguísticos dos falantes bilíngues, os quais sofreram repressão e silenciamento.

Para o autor,

Muito se tem escrito sobre essa fase e as eventuais conseqüências da política de nacionalização para a evolução das áreas colonizadas por imigrantes. O certo é que, em áreas urbanas com forte presença do português, seu efeito levou a perdas irrecuperáveis das línguas de imigrantes e de seu ensino nas escolas criadas (ALTENHOFEN, 2004, p. 84).

A partir dessas políticas coercitivas, as escolas étnicas criadas pelas Igrejas, associações e núcleos familiares foram obrigadas a fechar, caracterizando uma grande perda para o povo brasileiro e para os grupos de imigração, quando da repressão política e linguística às línguas de imigração cultural-étnicas.

Diante dessa constatação, pode-se afirmar que as políticas linguísticas em torno das populações, no Brasil, alternaram-se “*entre momentos de indiferença e de imposição severa de medidas prescritivas e proscritivas*” (ALTENHOFEN, 2004, p. 83, grifos do autor).

Nesse sentido, o início da política linguística brasileira pode ser marcado pelo estabelecimento da língua portuguesa como idioma oficial da colônia (Brasil). Com essa medida, constata-se a obediência aos padrões socioculturais da metrópole portuguesa.

O planejamento linguístico na colônia foi motivado por uma política linguística que atribuiu valores simbólicos negativos às línguas nativas, vistas como línguas inferiores ao português, resultantes de uma intervenção demoníaca que dificultava a pregação do evangelho pelos jesuítas. Isso porque os portugueses, no momento em que chegaram ao Brasil, encontraram uma diversidade de línguas faladas em todo o território, o que impossibilitava a rápida introdução e imposição da língua portuguesa.

Na tentativa da propagação da língua geral, português, em substituição às línguas nativas (indígenas), buscou-se uma descaracterização identitária dos povos indígenas por meio do enfraquecimento e, por consequência, do desaparecimento das outras línguas que caracterizavam os diferentes povos.

Verifica-se a instituição de um planejamento linguístico na colônia, motivado por uma política linguística que atribuiu valores simbólicos negativos às línguas existentes. Essas eram representadas, então, principalmente em algumas regiões do Brasil, pela língua geral, surgida pelo contato entre os portugueses e os índios. O que significou uma política promovida pelos interesses da metrópole em relação à colônia para fins de colonização.

Também sobre a história linguística do país, pode ser citada a publicação do Diretório dos Índios, no século XVIII, determinação que ficou conhecida como reforma pombalina. A concepção geral foi a de que só poderia haver, no Brasil, uma única língua em todo o território: a língua portuguesa. Pereira e Costa (2011) retomam essa política linguística citando a imposição da abertura de escolas para o ensino, principalmente, do português, e a exclusividade de seu uso na colônia com a proibição da língua geral.

Sobre o assunto, Oliveira (2009) menciona que ser brasileiro e falar o português (do Brasil) foram vistos, por muito tempo, como sinônimos. Uma concepção que caracteriza o estigma ou o desconhecimento da realidade plurilíngue do país e/ou, ainda, um projeto político de construir um país monolíngue.

Essa imagem do Brasil como um país monolíngue, dominado pelo português em toda a sua extensão, continua contribuindo para ofuscar a presença de populações e áreas bilíngues oriundas da imigração, de fronteira, de indígena e de afro-brasileiros, o que, muitas vezes, intimida grupos culturais étnicos a se manifestarem.

Como menciona Oliveira (2009), conceber uma identidade entre a língua portuguesa e a nação brasileira sempre foi, e, continua sendo, uma maneira de excluir grupos de cultura étnica e linguística, de forma preconceituosa.

Em 1808, há o surgimento da Carta-Régia de D. João VI, reafirmando a superioridade da cultura portuguesa e a inferioridade e barbaridade da cultura indígena. Situação que se repete na 2ª Carta-Régia, que enaltece a superioridade da cultura estrangeira sobre a local.



É no governo de D. Pedro I, em 1824, que surge a I Constituição brasileira, em que não há referência específica ao idioma nacional, uma vez que na Assembleia Constituinte, do ano anterior, 1823, o português já era consagrado como o idioma nacional.

Um capítulo específico para a educação é introduzido na Constituição de 1934, do governo de Getúlio Vargas. O documento determina que o ensino seja ministrado em idioma pátrio. O mesmo se tem na Constituição de 1937, do Estado Novo, Governo ditatorial de Getúlio Vargas. Essa política não tinha mais o ideal de branqueamento do Brasil, mas a miscigenação de todos os estrangeiros, visando uma unidade nacional.

Como um importante instrumento ideológico, ao se conquistar um determinado território, a ação de impor a língua ao povo conquistado sempre foi uma máxima, o que denota justamente o papel político da língua, também como forma de poder e dominação dos Estados que as utilizam.

Dessa maneira, foi por meio das políticas linguísticas e educacionais que houve o desaparecimento de grande parte das línguas indígenas e, de semelhante forma, a diminuição e/ou desaparecimento das línguas de imigrantes, devido ao predomínio de decisões coibitivas do Estado ao longo da história linguística brasileira.

Sobre a questão, Oliveira (2007) cita que é recente a circulação do termo “política linguística”, de maneira minimamente sistemática no Brasil, pois a ideologia de uma língua única camufla a realidade plurilíngue do país. Mesmo os estudos em torno da sociolinguística, muitas vezes, são desenvolvidos em torno das variedades e das variantes do português, sendo, portanto, chamada de “sociolinguística do monolinguismo”.

Todavia, como mencionado, sempre houve a intervenção da economia e da política na língua, porém, somente a partir da década de 1960, com os estudos sociolinguísticos, foram delineados os conceitos de planejamento linguístico e de política linguística, a partir dos estudos de línguas em contato.

O planejamento linguístico (*language planning*) foi mencionado, pela primeira vez, por Haugen em um trabalho realizado em 1959, acerca da intervenção do Estado norueguês em uma tentativa de construção de uma identidade nacional, após séculos de domínio dinamarquês sobre a Noruega (CALVET, 2007). Nesse sentido, a utilização do termo é contemporânea aos estudos sociolinguísticos.

Conforme apontam os estudos de Savedra e Lagares,

Em 1964, usando o termo introduzido por Haugen (1959) com o mesmo sentido introduzido por este autor, Bright, Labov, Gumperz e Hymes definem a sociolinguística dos anos 70 e 80 nos Estados Unidos aplicando o termo 'language planning' a diferentes situações linguísticas (SAVEDRA; LAGARES, 2012, p.11).

Por outro lado, o termo política linguística apareceu na década de 1970, em paralelo às línguas inglesas, espanholas, alemãs e francesas. Savedra (2011) cita os estudos de Kloss (1969), como aquele que deu origem à distinção que é utilizada pela maioria dos autores atuais ao abordarem a política linguística nos estudos contemporâneos, citando os trabalhos posteriores de Ninyoles (1975), na Espanha, – que usa o termo política linguística – e Glück (1979) – que apresenta o termo *Sprach(en)politik*, na literatura alemã.

De acordo com Louis-Jean Calvet, política linguística envolve “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2007, p. 145) e as políticas educacionais ocorrem a partir da implantação daquelas no currículo para o ensino e a aprendizagem de línguas.

As referências às duas nomenclaturas (política linguística e planificação linguística) mostram, para Calvet (2007), uma relação de subordinação, uma vez que a primeira seria uma aplicação da segunda. Ambos os termos mostram que as intersecções em torno das línguas com a vida social são “ao mesmo tempo problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa” (CALVET, 2007, p. 19).

Concorda-se com Oliveira, pois

Durante muito tempo vista como uma prerrogativa exclusiva do Estado, sabemos hoje que planificação linguística pode ser ação de uma gama muito mais variada de agentes sociais e/ou agentes da sociedade civil, mormente para línguas que não foram açambarcadas pelo poder de um Estado Central – as chamadas línguas oficiais, que constituem um grupo muito pequeno e muito específico de línguas dentro do conjunto de quase 7.000 idiomas falados no mundo (OLIVEIRA, 2005, p. 87).

Com base nesta abordagem, compreende-se, neste estudo, que não é apenas o Estado que faz políticas linguísticas, mas várias outras instâncias da sociedade são responsáveis por ações políticas sobre a língua.

Em consonância com esse pensamento, Rajagopalan (2013) cita que, raramente, as políticas em nível micro, que surgem de baixo para cima, eram contempladas sob o rótulo de políticas linguísticas. Entretanto, sendo um campo permeado pela atividade, essa pode surgir de maneira espontânea e desordenada.

Também é pertinente destacar os estudos de Hamel (1995), para quem as políticas linguísticas envolvem complexas relações de poder e de conflito social, sendo a linguagem uma ação social.

Sobre a temática, Rajagopalan (2013) faz uma ressalva importante sobre o que abarca o termo política linguística que, segundo o pesquisador, muitas vezes, passa a impressão de apenas se tratar de “militância linguística” em prol de línguas a beira de extinção, por exemplo, ou línguas ou suas variedades que são objetos de discriminação ou descaso, etc. Essa visão seria equivocada, não porque essas questões não façam parte das políticas linguísticas, como acontece nesta pesquisa, “mas é importante frisar que ela faz apenas uma pequena parte, ainda que vital. É um tema muito mais complexo” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 19).

Assim, para melhor situar o referido campo, o teórico afirma que as políticas linguísticas fazem parte de um ramo da política e não da linguística propriamente, embora possa estar relacionada a esse campo. A confusão acontece pelo emprego da palavra linguística no termo ‘política linguística’, uma vez que a nomenclatura,

[...] não tem nada a ver com a disciplina que se convencionou chamar pelo mesmo nome. A melhor prova disso é que quando traduzido para uma língua não romântica como o inglês a palavra linguística dá o lugar para *language* e o resultado é ‘language politics’ ou ‘politics of language’ (e não ‘linguistic politics’). De forma análoga, ‘planejamento linguístico’ se traduz geralmente com o ‘language planning’ (RAJAGOPALAN, 2013, p. 20).

Esse esclarecimento reforça a natureza política desse campo e a possibilidade, por consequência, da necessidade da participação dos cidadãos em exercer seus direitos, de serem ouvidos tanto quanto um pesquisador. Como explanado, não haveria pesquisa sem os pesquisados, portanto, os papéis não devem ser hierárquicos, um melhor do que o outro, mas as duas partes são essenciais no processo e merecem ter voz ativa nas mudanças sociais.

Semelhante posição pode ser remetida às políticas linguísticas, pois, como afirma Rajagopalan (2013), a partir da condução de reflexões em torno de línguas,

há o intuito de conduzir ações concretas de interesse público com relação a elas, quando são importantes para o povo de uma nação, Estado ou instâncias transnacionais maiores. É nesse ambiente que se inclui as discussões em torno da língua nacional, do ensino da língua materna, das línguas minoritárias e estrangeiras e o lugar de todas elas nos currículos, por exemplo.

Por sua própria natureza, não há certezas nesse campo, pois uma política linguística pode ser “[...] tanto bem acertada como danosa, muitas vezes sem que aqueles responsáveis pelas decisões saibam disso no momento das tomadas das decisões. Até mesmo gestos bem intencionados podem gerar resultados deletérios” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 37).

Comprova-se, partindo dessa visão, que as questões em torno da língua envolvem situações de poder, ideológicas entre os governos e os governados, uma vez que o poder maior estará centralizado no Estado, que nem sempre é democrático.

De acordo com o que defende Calvet (2007),

O poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. No entanto, a *política linguística* (determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade) e o *planejamento linguístico* (sua implementação) são conceitos recentes que englobam apenas em parte essas práticas antigas (CALVET, 2007, p. 11, grifos do autor).

A citação de Calvet (2007) destaca a recente contextualização dos termos política e planejamento linguístico, embora o Estado sempre tenha tentado influenciar o curso das línguas.

De acordo com Savedra e Lagares (2012),

[...] as línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de que espaços sociais ocuparão. Considera-se este tipo de preocupações inerentes à planificação do *status* das línguas (SAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 15).

Mais uma vez, fica reiterada a influência do poder público para com a continuidade ou desaparecimento de muitos falares. Mas isso não depende exclusivamente dos governos, as pessoas também, em seu cotidiano, fazem política linguística, como será exemplificado adiante nos capítulos de análise.

Por outro lado, pode-se afirmar que o planejamento linguístico é configurado como um dos aspectos da identidade nacional que foi sendo construída, em grande parte, pelo Estado, visando o estabelecimento e consolidação do seu poder, pois a adoção de uma língua associa a construção discursiva da identidade nacional, promovida por ações políticas de repressão às línguas de imigração.

Mesmo diante desse cenário, de acordo com Oliveira (2009), atualmente, ainda são falados por volta de 200 idiomas no Brasil.

Finalmente, ainda, somos plurilíngües porque estamos presenciando o aparecimento de 'novos bilingüismos', desencadeados pelos processos de formação de blocos regionais de países, no nosso caso o Mercosul, que acompanha outras iniciativas como a União Européia e o Tlcan (Nafta). Esses processos desencadeiam novos movimentos migratórios, novos fatos demolingüísticos e novas configurações para o chamado 'bilinguismo por opção', isto é, novas orientações para o aprendizado de línguas estrangeiras. É de se esperar que ocasionem ainda novos tipos de deslocamentos lingüísticos (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

O referido autor informa que, nas nações indígenas são faladas em torno de 170 línguas autóctones, e nas comunidades de descendentes de imigrantes são faladas outras 30 línguas alóctones. "Somos, portanto, como a maioria dos países do mundo - em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua - um país de muitas línguas, plurilíngüe" (OLIVEIRA, 2009, p. 1).

Em estudos mais recentes, Altenhofen (2013) mostra que o número de 30 línguas alóctones foi revista e passou-se a considerar 56 línguas de imigração presentes no contexto nacional, como mostra o quadro da Figura 2.

**Figura 2** Línguas de imigração faladas no Brasil separadas por grupos

<b>Grupo Alemão</b>		31. Minnan, Taiwanês
1. Alemão, Hochdeutsch		32. Wu, Xangainês
2. Austríaco		<b>Grupo Japonês</b>
3. Bávaro		33. Japonês: <i>kansai-ben</i> (variedades da região ocidental do Japão)
4. Boêmio (†)		34. Japonês: <i>kantô-ben</i> (variedades da região oriental do Japão)
5. Bucovino		35. Japonês: <i>koronia-go</i> (“mescla linguística português-japonês”)
6. Hunsrückisch, Hunsrick, Hunsbucklisch ou hunsriqueano		<b>Grupo Judeu</b>
7. Kaffee flickersch (pt. língua de catador de café)		36. Hebraico
8. Plautdietsch menonita		37. Iídiche
9. Pomerano		<b>Grupo Cigano</b>
10. Suábio		38. Roma
11. Suíço		39. Sinti
12. Vestfaliano, Plattdüütsch ou sapato-de-pau		<b>Grupos Imigrantes Fronteiriços</b>
13. Wolgadeutsch, alemão do Wolga, russo-alemão		40. Aimara
<b>Grupo Italiano</b>		41. Espanhol
14. Bergamasco		42. Guarani
15. Calabrês		43. Quechua
16. Cimbri (†)		<b>Grupo Imigrante Crioulo</b>
17. Cremonês		44. Crioulo da Ilha Samaracá
18. Friulano		45. Crioulo de Cabo Verde
19. Milanês		46. Crioulo galibi marworno
20. Veronês		47. Crioulo karipuna
21. Vicentino		<b>Demais Grupos</b>
22. Talian, Vêneto Rio-Grandense		48. Árabe
23. Trentino		49. Armênio
24. Trevisano		50. Coreano
<b>Grupo Esloveno</b>		51. Francês
25. Polonês (1869/1890)		52. Grego
26. Russo		53. Holandês
27. Ucraniano		54. Húngaro
<b>Grupo Chinês</b>		55. Leto ou Letão
28. Cantonês (yue)		56. Sueco
29. Chinês-padrão, Putonghua		
30. Keja, Hakka		

Fonte: Altenhofen (2013, p. 106).

Ao observar o quadro apresentado por Altenhofen (2013), verifica-se que dos 56 línguas de imigração faladas no Brasil, 13 pertencem ao grupo alemão, ampliando os dados trazidos anteriormente pelo IPOL. Pode-se verificar que não surgiram novas línguas no Brasil, apenas muitas não tinham visibilidade. Nesse caso, abre-se também a possibilidade de incluir outras línguas ainda nesse quadro, pois a mudança diz respeito ao modo como se define língua e dialeto. Ao fazer essa

distinção, normalmente, leva-se em consideração o *status* social e a extensão geográfica de uma e de outro. Portanto, o dialeto, de modo geral, não está sistematizado para fins de ensino, sendo mais comum na fala e, assim, não possui uma tradição de estudos de caráter científico ou linguístico-pedagógico ou, geralmente, não goza de prestígio sociocultural. Como foi falado anteriormente sobre o *Hunsrückisch*, que nesses estudos mais recentes é considerado uma língua e não um dialeto, como apresentando a Figura 2.

Uma situação que vem ocorrendo em várias regiões do Brasil, e no próprio município de Marechal Cândido Rondon, é a chegada de outras línguas, novas neste contexto, que, por sua vez, tem provocado outras formas de bilinguismo e, ao mesmo tempo, de invisibilidade. Exemplo dos haitianos e senegaleses que estão vindo a trabalho para o município e que falam diferentes variedades linguísticas do francês. Essa condição tem mudado as práticas locais, o que poderá levar a mudanças linguísticas.

Todavia, mesmo com as recentes manifestações em prol do resgate e da manutenção do pluriculturalismo brasileiro, grande parte das línguas autóctones já se perdeu e falta, muitas vezes, a discussão mais amplificada e mesmo, como afirma Altenhofen (2004), a contrapartida da própria comunidade para promover os seus direitos, enquanto minorias linguísticas.

As línguas de imigração presentes no país, de origem cultural/étnica, têm sido estudadas, mais especificamente na Região Sul, região onde o processo de imigração dos europeus no século XIX, no país, ocorreu de forma mais intensa. Ao mesmo tempo, a região supracitada é que sofreu maior número de intervenções pelas políticas do nacionalismo linguístico devido ao seu contexto imigratório.

Altenhofen e Margotti (2011) questionam sobre o que caracteriza uma língua de imigração, mencionando que, conforme uma perspectiva político-linguística, pode-se responder a essa questão com base no *status* e ao *corpus* dessas línguas. Com relação ao primeiro ponto, os estudiosos mencionam que as línguas de imigração são línguas diferentes, vindas de fora (línguas alóctones). Há, dessa maneira, uma mudança de *status* social e político devido ao movimento de imigração e de migrações internas que envolvem os contatos linguísticos.

Além disso, considera-se que as línguas de imigração contam com o *status* de línguas minoritárias, distinguindo-se das línguas de sinais pela não presença da imigração na gênese delas. No caso das línguas indígenas, não é possível

generalizar que essas não sejam línguas de imigração, exemplo dos povos indígenas guaranis, esta língua está em vários países e há processos (i)migratórios.

Ainda, sobre o assunto, Altenhofen e Margotti (2011) destacam que as línguas de imigração:

Por outro lado, são línguas que se distinguem do português brasileiro, pelo fato de este constituir uma língua oficial majoritária, portanto não marginal e minoritária, embora certo sentido também provenha de fora, vinda por meio de um processo de imigração e colonização (ALTENHOFEN; MARGOTTI, 2011, p. 290).

Embora essa realidade seja mencionada, muitas ações primaram pela unidade da língua portuguesa. Sobre esse aspecto, além das ações citadas, podem ser mencionadas as duas guerras mundiais que influenciaram diretamente na busca pelo monolinguismo do português, como língua única e oficial, no país. Todavia, a construção de um país monolíngue foi sendo desenvolvida desde o período do reinado, com leis sucessivas que foram sendo criadas para que o português viesse a ser língua nacional. Os demais períodos que se seguiram, assim, reforçavam essa mesma proposta linguística.

Na região Sul, a circunstância de repressão às línguas minoritárias, conforme Altenhofen (2004), era constante devido ao “perigo” de se criar um Estado alemão na região, como temia o governo brasileiro. Esse discurso se movia para o centro das discussões, ainda mais forte, quando se faziam denúncias sobre a atuação nazista que ajudava a denegrir a imagem dos então estrangeiros antipatrióticos (SEYFERTH, 1997a).

Como aponta Oliveira (2009), a história linguística do Brasil poderia ser contada na sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas às demais línguas que não fossem o português. Não somente os índios foram vítimas da política linguística dos Estados lusitano e brasileiro, mas também os imigrantes e seus descendentes passaram, ao longo da história, por violenta repressão linguística e cultural através do projeto de instauração do monolinguismo. Ação que provocou, em 1938, pelo Governo do Estado Novo, a total proibição do uso das línguas de imigrantes e, como consequência disso, o fechamento das escolas de colônias de imigrantes, projeto que ficou conhecido como ‘nacionalização do ensino’. Essa planificação, assim como as ações do governo português, durante o Brasil colônia,



propiciou o enfraquecimento e conseqüente desaparecimento de muitas línguas indígenas e de línguas de imigração.

Estudos de Kreutz (2000) enfatizam que, em território brasileiro, “o número mais expressivo de escolas étnicas foi dos imigrantes alemães, com 1.579 escolas em 1937, seguindo-se os italianos, com 396 escolas em 1913 (e 167 na década de trinta). Os imigrantes poloneses tiveram 349 escolas e os japoneses 178 (ou 260, ou também na década de trinta)”. Além desses grupos de imigrantes, ocorreram igualmente algumas iniciativas por outros grupos quanto à formação de escolas étnicas, porém em número menos expressivo. O mesmo pesquisador cita que o número de fechamento dessas escolas durante o período de nacionalização do ensino não é uma questão resolvida, pois existem discrepâncias nos dados.

Ainda sobre a política de nacionalização, Altenhofen (2004) relata que, nas áreas rurais onde predominava a etnia alemã, a referida ação do governo desencadeou muitas conseqüências desastrosas. Entre elas:

- (1) impediu o acesso ao ensino de alemão-padrão e o desenvolvimento de uma cultura letrada, em curso, nessa língua; (2) exigiu o ensino exclusivo do português, sem dar as condições necessárias para tal; (3) obrigou a população alóctone a optar entre o silêncio e a variedade dialetal local que restou como língua de comunicação entre os membros do grupo (ALTENHOFEN, 2004, p. 84).

Observa-se que o regime ditatorial, instaurado por Getúlio Vargas, marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones e, conseqüentemente, a diminuição e mesmo o desaparecimento de parte delas, justamente pela falta de políticas adequadas que dessem conta do plurilinguismo brasileiro.

De acordo com Oliveira, além de o Governo, durante o Estado Novo, desapropriar escolas comunitárias, gráficas de jornais alemães e italianos, também “perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, inviabilizando a reprodução dessas línguas” (OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Isso porque, os imigrantes estrangeiros, que se instalaram nas regiões Sul e Sudeste, do Brasil, criaram seu próprio sistema escolar em língua estrangeira, pois a comunidade vivia isolada e a maioria dos imigrantes continuava monolíngue em suas línguas maternas vernáculas.

Dessa forma, muitas vezes, os imigrantes

[...] formaram ilhas geográficas sem (ou com pouco contato com o português). Por outro lado, o ensino da língua através da escola também foi extremamente precário no século XIX e início do século XX, uma vez que a rede pública era muito reduzida e raramente chegava às áreas de colonização (HEYE; VANDRESEN, 2006, p. 401).

A partir de 1900, no entanto, Heye e Vandresen (2006) afirmam que cresce o interesse do governo brasileiro pelo ensino do português nas áreas de colonização. Assim, paulatinamente, o ensino do português foi introduzido nos currículos das escolas culturais étnicas, momento em que Governo Vargas se mostrou preocupado com as áreas de colonização estrangeiras e sua integração à nação brasileira e começou a dismantelar o sistema dessas escolas culturais étnicas.

Reitera-se o que Heye e Vandresen (2006) citam:

Na verdade, a partir da década de 20, com o início das comemorações do Centenário da Independência, posições nacionalistas criticavam a situação linguística e escolar nas áreas de colonização. [...]. A Segunda Guerra Mundial acelerou o fechamento das escolas e culminou com a proibição de falar outra língua, que não o português, sob pena de prisão e outros castigos (HEYE; VANDRESEN, 2006, p. 402).

Houve, dessa forma, mecanismos sociais e políticos que auxiliaram na substituição das línguas de imigração pelo português.

A proibição do ensino e do falar de outra(s) língua(s) se estendia ao âmbito familiar e era considerada transcrição política, o que podia acarretar, como apontado, na prisão dos transgressores.

De acordo com os estudos de Oliveira (2009),

O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a companheira do Império (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa). A política lingüística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento lingüístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história lingüística do Brasil poderia ser contada pela seqüência de políticas lingüísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro,

67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante (OLIVEIRA, 2009, p. 2).

Verifica-se que os fatores sociais que tiveram maior influência na manutenção ou perda das línguas minoritárias foram, conseqüentemente, o isolamento *versus* contato, a organização escolar na comunidade, a religião, a participação política e o serviço militar, o papel da imprensa e da literatura teuto-brasileira e as políticas linguísticas de nacionalização (HEYE; VANDRESEN, 2006).

Somente, mais recentemente, é que o Brasil avançou em direção ao plurilinguismo na Constituição Federal de 1988, garantindo o direito linguístico e cultural aos povos indígenas (Art. 210 e 230). Como desdobramento, há também a criação de uma modalidade de ensino pautada pela interculturalidade, pelo uso das línguas maternas vernáculas e pela participação comunitária, momento em que o país assumiu as políticas linguísticas internas, tendo como reconhecimento o plurilinguismo no que tange aos direitos culturais e à diversidade linguística.

Como forma de valorização das línguas, houve a publicação por Oliveira, no país, da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que mostra a violência da construção unitária cultural e linguisticamente empreendida, primeiramente, pelo Estado português e, posteriormente, pelo Estado brasileiro. O documento também atenta para a relevância do reconhecimento da pluralidade cultural e linguística do Brasil (OLIVEIRA, 2003).

Pode-se também citar o IPOL, que vem desenvolvendo diversas ações a fim de expandir os espaços para a realização de políticas públicas para a valorização das línguas minoritárias. Foi publicado pelo IPOL, em 2011, o primeiro Inventário da Língua Guarani-Mbyáa (MORELLO; SEIFFERT, 2011).

Com essa nova gestão do plurilinguismo e com o reconhecimento de direitos das políticas linguísticas internas, houve a possibilidade da cooficialização de línguas no âmbito municipal.

O primeiro município foi São Gabriel da Cachoeira, no Atlo Rio Negro, no Estado do Amazonas, que, de acordo com a Lei Municipal nº 145/2002, cooficializou as línguas nheengatu, tukano e baniwa. No referido município, as mídias impressas

e televisivas deverão contemplar a nova política linguística interna sobre o plurilinguismo.

Além dessas línguas indígenas cooficializadas, há também a língua guarani, no município de Tacuru, no Mato Grosso do Sul. Também menciona-se a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pela Lei nº 10.436/2002, que regulamentou seu uso nacionalmente.

No país, não somente as línguas indígenas foram cooficializadas, mas há também o processo em andamento das línguas de imigração e de seus descendentes, como a língua pomerana (ou Pommersch), no município de Santa Maria de Jetibá (Lei n. 1136/2009), Pancas (Lei nº 987/2007) e Vila Pavão, no Espírito Santo; a língua alemã em Pomerode e as línguas hunsriqueanas (ou Hunsrückish) no município de Antonio Carlos, em Santa Catarina; a língua vêneta, denominada de Talian, no município de Serafina Correia, no Rio Grande do Sul. Outras línguas indígenas e de imigrantes estão em estudo em outros municípios do Brasil, em busca da cooficialização.

Além disso, pode-se citar o Decreto nº 7.387 que instituiu, no Brasil, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Este inventário tem como objetivo instrumentar a identificação, a documentação, o reconhecimento e a valorização das línguas<sup>28</sup> dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, permitindo que essas sejam objeto de políticas que corroborem para sua continuidade. A gestão desse instrumento é liderado pelo Ministério da Cultura, através do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), compartilhada pelos Ministérios da Educação, Justiça, Ciência e Tecnologia e Planejamento, Orçamento e Gestão.

Consta no referido Decreto que as línguas inventariadas, já mencionadas, receberão o título de “Referência Cultural Brasileira”, a ser expedido pelo Ministro da Cultura, a fim de que existam ações de valorização e promoção por parte do poder público.

Essas políticas implantadas refletem ações de reconhecimento de outras línguas que passam a dividir o estatuto de língua oficial com o português brasileiro. No entanto, essas iniciativas não se deram ao acaso, ao contrário, as

---

<sup>28</sup> Além das línguas indígenas e de imigração, são citadas pelo documento duas línguas de sinais de comunidades surdas, línguas crioulas e práticas linguísticas diferenciadas nas comunidades remanescentes de quilombos, bem como a ampla riqueza de usos, práticas e variedades da própria língua portuguesa.

cooficializações das línguas emanaram a situação sociolinguística dos municípios mencionados. Como exemplo, pode ser citado São Gabriel da Cachoeira, em que 95% da população é indígena. Trata-se de ações de políticas linguísticas, assim, promovidas pelas próprias comunidades, a partir de motivações internas.

Também em Pancas, pode-se estabelecer uma proximidade da língua ao contexto, pois os pomeranos são imigrantes europeus da antiga Pomerânia<sup>29</sup>, que não existe mais no mapa europeu, mas que se localizava onde atualmente se situa a Polônia. É a partir do reconhecimento do papel da língua na formação desse grupo, de sua ascendência, que se buscou a cooficialização da língua pomerana, para a manutenção de sua história.

Considera-se que essas políticas linguísticas são conquistas imensuráveis para as comunidades em que existe, ainda, muito presente, uma relação bem próxima com outra língua que faz parte do cotidiano dessas pessoas. Sobretudo, essas conquistas garantem, aos falantes, o direito à sua língua, o que não deixa de ser, também, parte fundamental dos direitos humanos.

Se pensarmos em Marechal Cândido Rondon, será que, de semelhante maneira a esses outros municípios, seria importante a busca por uma cooficialização da língua alemã? Ou de algum dialeto dessa língua? Ou conferir a algum dialeto falado o *status* de língua?

Essas são questões que não poderiam ser respondidas tão facilmente e que demandariam muita reflexão e discussão por parte da comunidade e da municipalidade por meio também de pesquisas, uma vez que toda ação política em torno das línguas pode trazer muitas consequências, as quais podem ser negativas ou positivas, pois sempre visarão algum grupo social.

Sobre esse assunto, cabe observar, a partir de Calvet (2002, 2007), as duas formas de gerir as políticas linguísticas, que foram chamadas de *in vivo* e *in vitro*. A primeira forma surge no processo cotidiano social, baseada em como as pessoas resolvem os seus problemas comunicativos, sem que essas decisões sejam feitas por meio de leis ou por decretos, ou seja, não há intervenção sobre essas práticas.

---

<sup>29</sup> O pomerano originou-se a partir de um dialeto de traços da língua alemã com traços linguísticos da região da Pomerania, como uma variedade do *Plattdeutsch*, originalmente uma língua falada nas margens do Mar Báltico, entre as atuais Alemanha e Polônia e os países escandinavos, que perdeu sua base geográfica após a Segunda Guerra Mundial, sendo, atualmente, falado em algumas regiões no Brasil, em comunidades no Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

O referido autor assinala como exemplo a formação dos *pidgins* como soluções comunicativas em sociedades colonizadas.

Por outro lado, a gestão *in vitro* diz respeito às ações promovidas pelo poder e controle, a partir do desenvolvimento de pesquisas que consolidam essas ações, ou seja,

[...] em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam (CALVET, 2007, p. 70).

Sobre essas últimas ações trazidas por Calvet (2007), podem ser mencionadas as políticas desenvolvidas a partir de estudos linguísticos realizados, em que se analisam as situações e são propostas maneiras de como regular os problemas relacionados ao aspecto linguístico de determinada comunidade. É uma forma de planejamento linguístico. Como exemplo, pode ser citada a primeira intervenção *in vitro* brasileira, por meio da autorização real, de 1681, para o uso da Língua Geral, objetivando a utilização de uma língua autóctone, para facilitar a catequização e, conseqüentemente, a exploração econômica do Brasil colônia. A situação permanece quando os jesuítas são expulsos com a implantação da política monolíngue com Marques de Pombal (já mencionado no texto).

Para Calvet (2002, 2007), ambas as maneiras de gerir as políticas linguísticas, *in vitro* e *in vivo*, podem gerar conflitos. Sobre uma possível cooficialização da língua alemã ou de algum dialeto alemão no município rondonense<sup>30</sup>, a população pode não aceitar, não considerar pertinente, então há que se avaliar o contexto em que podem ocorrer essas intervenções e de que maneira elas serão realizadas.

Isso porque, pode haver, no cerne das políticas linguísticas, divergências entre a perspectiva do poder institucional e os falantes, exigindo um pensar sobre como o planejamento linguístico se dará naquela comunidade a partir da eleição de outra língua oficial. São relações que envolvem complexas questões de poder, que refletem, por sua vez, atitudes e valores atribuídos às línguas ou mesmo variedades linguísticas.

---

<sup>30</sup> Os dialetos presentes em Marechal Cândido Rondon são mencionados no capítulo 3.

Concorda-se com Calvet (2002, 2007), para quem o estudo das políticas linguísticas demanda uma profunda análise dos discursos presentes no cotidiano dos atores sociais, para contemplar as possíveis situações conflituosas de poder que estão imbrincadas nessas posições políticas. O ideal, nesse sentido, é que a decisão *in vitro* reflita modificações que já se processaram *in vivo*, ou seja, que as duas gestões coincidam.

Pensando sob esta prerrogativa, as políticas educacionais também revelam ações viabilizadas pelo Estado, que vão desde a escolha de que conteúdos devem ser ensinados, até quais línguas podem fazer parte do currículo escolar, desvelando relações de forças na escola pública, através da qual o governo sempre fez prevalecer suas escolhas, pela sua força política.

Trata-se de encaminhamentos não isentos de ideologias, de crenças e de poder, e que, na maioria das vezes, não são levados ao debate social. Não se observa, por exemplo, os traços de línguas em contato nas diferentes cidades ou as diversas variedades linguísticas presentes em diferentes regiões no debate escolar e nos cursos de formação universitária. A visão da pluralidade linguística e cultural se torna tímida ou inexistente.

Assim, a discussão em torno da ligação entre as questões culturais, sociais e linguísticas não é efetivamente trabalhada em sala de aula, e, menos ainda, em outros âmbitos da sociedade. Isso porque, somente mais recentemente é possível observar que se está pesquisando e redescobrimo o multiculturalismo e o plurilinguismo brasileiro, evidenciado nas minorias linguísticas, por meio de leis e estudos acadêmicos como, por exemplo, de von Borstel (1992, 1999, 2011), Damke (1997), Jung (1997), Pereira (1999), entre outros, em contextos migratórios, o que pode ser estendido às questões relativas ao ensino das línguas minoritárias.

Nesse cenário, estando inseridas no campo das políticas linguísticas, as políticas educacionais também caracterizam escolhas e diretrizes a serem seguidas, uma vez que não há como separar o sistema educacional de seu entorno social, cultural e ideológico.

Em acordo com Altenhofen (2013),

Nessa interpretação, exemplos como a proibição de uso de uma língua por um estabelecimento escolar, a decisão pela inclusão de determinada língua no currículo escolar, a decisão da carga horária para o ensino de línguas adicionais no currículo, a decisão sobre as línguas estrangeiras solicitadas nas provas de vestibular, a decisão de

um sacerdote para realizar um sermão na língua da comunidade, a decisão de um estabelecimento comercial para contratar empregados que falem determinada língua, a decisão da organização de uma festa por um nome em determinada língua (p.ex.) *Novemberfest* ao invés de festa de novembro), a opção de língua na denominação de uma entidade ou estabelecimento comercial, a decisão de uma prefeitura por fixar placas de sinalização bilíngues, a decisão por determinado topônimo ou termo, a opção de um político por determinada língua, para conquistar o eleitor, enfim, todos esses exemplos ilustram o teor político linguístico de muitas das ações do dia a dia da sociedade (ALTENHOFEN, 2013, p. 103).

A partir da leitura dessa citação, percebe-se que as ações políticas, que são realizadas por todos, em torno do uso ou não da(s) língua(s), se estendem por variados contextos, não sendo isentas de ideologias. Assim também, considera-se que, em um texto que trate sobre a cultura escolar, visando pensar a educação de línguas, como a de imigração, não há como não situar a escola envolta das diversas políticas que a abarcam e que não foram feitas no vazio, mas em consonância com os mitos, as crenças e os valores a elas relacionados. Sob este viés, na seção seguinte, serão apresentadas as políticas educacionais que regulam o ensino de línguas no Brasil, no Estado do Paraná e no município rondonense.

Menciona-se, nesse ponto, que a língua alemã é considerada no Brasil uma língua de e em contato. Em contato porque é minoritária alóctone, patrimônio cultural brasileiro que está viva através dos dialetos regionais de base germânica, e *de contato* porque é ensinada como língua estrangeira na rede de ensino fundamental, médio, universitário e em cursos livres e, em alguns casos, é considerada a segunda língua (HEYE, 2003; VON BORSTEL, 2011; SAVEDRA, 2011).

Cabe sublinhar uma diferenciação entre os termos Segunda Língua (L2 ou SL) e Língua Estrangeira (LE). Segundo Spinassé (2006), embora não tão óbvias, há diferenças entre os dois conceitos. A autora esclarece que uma segunda língua não seria necessariamente uma segunda, no sentido de que haveria uma terceira ou uma quarta, e assim por diante. O termo está para “outra que não a primeira (a materna)” (SPINASSÉ, 2006, p. 06), assim, a ordem de aquisição não é relevante.

Diferentemente do conceito de LE, uma Segunda Língua seria uma não-primeira-língua, mas que é adquirida a partir da necessidade de comunicação, demandando um contato mais próximo e intensivo com a língua em um processo de integração social.

Por isso,



A aquisição de uma Segunda Língua (SL) e a aquisição de uma Língua Estrangeira (LE) se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades lingüísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para a aquisição da L1. Uma diferenciação entre essas duas formas de aquisição de língua não-materna baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da SL na cultura do falante. Do contrário, no processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma. A grande diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a SL desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade (SPINASSÉ, 2006, p. 06).

A partir da distinção teórica relacionada, pode-se concluir que o alemão padrão ensinado nas escolas rondonenses é apresentado como uma Língua Estrangeira, pois não está representando uma forma de socialização, de integração ou de comunicação, tanto que uma dificuldade relatada por muitos alunos do CELEM e do curso de Licenciatura foi justamente a falta de prática do diálogo, que se restringe, apenas, ao ambiente de ensino (mesmo uma professora entrevistada, para esta pesquisa, citou falar em português com as alunas de alemão fora de sala para não se “sentir diferente”, como será visto nos capítulos de análise, entre outros relatos que evidenciam a situação mencionada).

Mesmo diante desse cenário atual, foi devido à expressividade dos grupos étnicos culturais germânicos presentes no município de Marechal Cândido Rondon que se motivou a implantação do curso de Letras Português/Alemão pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e as turmas do CELEM, para possibilitar o ensino formal da língua de imigração, sendo estes os argumentos que aparecem nos documentos que embasam as iniciativas.

Por isso, na sequência, serão apresentadas as políticas educacionais em torno do ensino de línguas, nos níveis nacional e estadual, para chegar, em seguida, ao plano municipal e na atual configuração do ensino formal de língua alemã no município rondonense.

#### 1.4.1 Políticas para o ensino de língua alemã em Marechal Cândido Rondon

Nesta seção serão mencionadas e debatidas as políticas educacionais nacionais e, na sequência, as locais, para o ensino aprendizagem de línguas, culminando nas políticas atuais referentes à língua alemã no município rondonense com o exemplo do CELEM e do curso universitário de licenciatura de Letras Português/Alemão.

Como discutido no tópico anterior, as políticas e planificações linguísticas estão centralizadas, em partes, à soberania do Estado, que também regulamenta o ensino no Brasil, por meio das secretarias estaduais de Educação e do Ministério da Educação. Por conseguinte, o direcionamento do currículo escolar e demais regulamentações partem dos Governos Federal, Estadual e Municipal, assim como as disciplinas, que devem ou que podem ser integradas ao sistema escolar de ensino.

Nas palavras de Cavalcanti,

[...] a escola é um espaço de encontro atravessado por documentos escritos que vêm de fora, [...]. É um ponto de contato com a sociedade dominante, não necessariamente durante as aulas, mas através de leituras e discussão de documentos que vêm da sociedade dominante (CAVALCANTI, 2006, p. 247).

Observa-se, na citação de Cavalcanti (2006) a não neutralidade que há na própria formulação dos documentos que regem o ensino. Basicamente, as leis e os percursos metodológicos que regulam o ensino de línguas nas escolas brasileiras estão amparados em três documentos oficiais: nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, e nas diretrizes específicas de cada Estado, no caso do Paraná, pelas Diretrizes Curriculares para o Estado do Paraná (DCE), de 2008.

Os documentos supracitados compreendem o ensino da língua materna como responsabilidade da escola, sendo ele o ensino da língua portuguesa, língua oficial brasileira. A partir dessa consideração, os documentos de ensino, ainda, privilegiam apenas uma língua e, por conseguinte, um país monolíngue. Situação que evidencia, mais uma vez, o lugar minorizado de outras línguas, como as línguas de imigração.

Sobre a possibilidade da inserção de outras línguas na escola, a partir da leitura da LDB, promulgada em 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso, verifica-se que o ensino de línguas, enquanto modalidade estrangeira é obrigatório a partir da quinta série do ensino fundamental, atualmente, denominada de Sexto Ano da Educação Básica. No Art. 26, § 5º, do documento, menciona-se que é obrigatório, na parte diversificada do currículo, a inclusão do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da 5ª série (6º Ano), cuja escolha estará a cargo da comunidade escolar, regulada pelas possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Quanto ao Ensino Médio, a LDB (1996) prevê que deverá ser ofertada uma língua estrangeira, a ser escolhida pela comunidade escolar, sendo essa uma disciplina obrigatória. Também deve ter uma segunda língua em caráter optativo, dentro das possibilidades de cada instituição. No entanto, a preferência, geralmente, recai sobre a língua inglesa. Sobre as línguas estrangeiras, no ensino profissional, nada é mencionado (BRASIL, 1996, Arts. 24-4; 26§5º; 36-3).

De acordo com as orientações propostas pelos PCN (2008b) de língua estrangeira, para o 3º e 4º ciclos, há três fatores que devem ser observados para a inclusão de uma língua estrangeira como disciplina no currículo, a fim de desenvolver uma política de plurilinguismo linguístico. São eles: (I) fatores históricos, (II) fatores relativos às comunidades locais e (III) fatores relativos à tradição.

Sobre o primeiro fator citado, o documento aborda que a escolha da língua deve estar relacionada à sua relevância histórica. “A relevância é frequentemente determinada pelo papel hegemônico dessa língua nas trocas internacionais, gerando implicações para as trocas interacionais nos campos da cultura, da educação, da ciência, do trabalho etc.” (BRASIL, 1998b, p.22). Nesse caso, mencionam-se os exemplos das línguas inglesa e espanhola como relevantes no currículo escolar, a primeira é citada em função do poder e da influência da economia norte-americana e a segunda pelas trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (MERCOSUL).

No fator convivência entre comunidades locais, é o momento em que se faz alusão às comunidades de imigrantes e indígenas, pois a inclusão dessas línguas “Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco” (BRASIL, 1998b, p. 23). Apesar desta menção, questões pertinentes acerca de como implantar esse ensino não são detalhadas e debatidas,

tendo as línguas de imigração o *status* de estrangeiras, ou seja, a língua do outro, de fora.

Outra questão diz respeito ao espaço que as línguas estrangeiras ocupam no documento escolar, que está centrado na parte diversificada do currículo e não na parte central, o que denota uma menor valorização do ensino de línguas que não sejam a oficial.

Conforme citam os PCN,

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (BRASIL, 1998b, p.19).

Verifica-se, por meio da leitura do trecho acima, que a oportunidade de ter contato com outra língua, além do português (língua entendida sempre como materna), é visto como um direito do aluno e um dever da escola proporcionar, pois o Governo oferece a possibilidade e cabe à escola fazer as adequações para que isso aconteça.

Também o ensino de outra língua é recomendado pela LDB (BRASIL, 1996), a partir da quinta série do ensino fundamental. No entanto, em ambas as citações, não seria um ensino bilíngue, nem tampouco seria o ensino reconhecido de outra língua materna, mas o ensino, novamente, de uma língua estrangeira, ou seja, algo externo, fora do contexto brasileiro.

Sobre os fatores citados para a escolha de uma língua estrangeira para integrar o currículo, ressalta-se:

A convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 1998b, p. 23).

Apesar de serem citadas as línguas de imigrantes, de indígenas e de sinais, ainda se constata a centralização no ensino na língua portuguesa, como forma de

demarcar uma identidade nacional, uma idealização arraigada há muitas décadas no país, como abordado ao longo deste estudo.

Sobre os paradoxos entre os discursos 'plurilíngues' encontrados na leitura dos documentos educacionais e a realidade escolar, Silveira (2010) faz um relevante questionamento:

[...] se é objetivo da escola oportunizar ao indivíduo conhecer e intervir na realidade sociocultural em que vive, realidade essa assinalada pelo plurilinguismo, como oportunizar a ele essa possibilidade sem que a realidade escolar seja, ela mesma, plurilíngue? (SILVEIRA, 2010, p. 56).

Trata-se de uma problemática recorrente no sistema escolar como um todo e que, em regiões de imigração, fica bem marcada, pois não há uma política adequada a tais situações, específica, norteadora e esclarecedora. Isto desencadeia muitas dúvidas sobre como desenvolver uma educação intercultural de línguas que seja libertadora e não engessada, limitada. Entende-se, assim, que o fato de não haver uma política adequada já é uma política, mesmo que não material, não palpável, sendo que seus desdobramentos podem interferir na preservação das línguas, como seria o que está acontecendo no município rondonense, onde não há políticas municipais voltadas ao ensino de língua alemã, o que afeta também a continuidade e preservação dessa língua.

Ainda a respeito de como os PCN abordam, brevemente, a questão da inclusão do plurilinguismo no currículo, Silveira reflete que

(1) o documento, à semelhança de outros documentos oficiais, inclusive a própria Constituição, simplifica ao extremo a questão linguística, reduzindo a natureza plurilíngue do país a realidades isoladas, determinadas pela presença de indígenas, imigrantes e surdos; (2) no caso dos indígenas e dos surdos, o documento reconhece o direito premente de que a educação se dê em outra língua, que não a língua portuguesa, a qual, nesses contextos, seria entendida como segunda língua; (3) apesar de o documento ancorar-se em um discurso que aponta a necessidade de a escola levar em conta a sócio-historicidade dos sujeitos que a constituem, essa é apenas tangenciada quando o assunto é a inclusão de uma língua no currículo escolar. A falta de uma política linguística plurilíngue em âmbito nacional que se veja refratar em políticas de ensino que compreendam a diversidade plurilíngue do país e a constituição sócio-histórica dos indivíduos que essas políticas de ensino visam a atender contribui para o enfraquecimento das línguas minoritárias em

benefício daquela considerada hegemônica (SILVEIRA, 2010, p. 57-58).

Em outras palavras, não adianta apenas ‘reconhecer’ a pluralidade e abrir a possibilidade à escola de fazer a inclusão de certas línguas, é preciso em um âmbito, muito maior, desencadear uma série de ações políticas em torno dessas questões. Da maneira como os textos educacionais apropriam-se da temática, ela se torna simplista e superficial, ratificando ainda mais o afastamento, entre as questões linguísticas, socioculturais e históricas presentes na realidade brasileira, nas diversas comunidades. O resultado é uma série de políticas educacionais simplórias que não observam a complexidade das relações sociais do país e as especificidades de cada local.

No caso do Ensino Médio, o Art. 36, no inciso III, dispõe que deve ser incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, de caráter optativo, a partir das possibilidades do estabelecimento de ensino.

Com base nessas duas normas, nota-se que não há menção ao ensino de línguas de imigração, nos contextos em que a colonização foi feita por imigrantes ou seus descendentes. O que se percebe, frequentemente, é que a língua inglesa acaba sendo a língua estrangeira escolhida para ser ensinada nas escolas pela sua validade no cenário internacional.

De maneira geral, o inglês é uma língua de prestígio na sociedade brasileira e usada constantemente para denominar veículos da mídia impressa, programas televisivos e estabelecimentos comerciais, principalmente aqueles que estão relacionados à informática, telefonia ou novas tecnologias.

Portanto, o documento contempla o respeito ao multilinguismo, reconhecendo a pluralidade cultural brasileira, convocando a escola e, por conseguinte, os educadores, para o compromisso da cidadania (BRASIL, 1998a), mas há a necessidade de debate e reflexão sobre essas questões sociais para que os alunos desenvolvam o respeito pelas diferenças, compreendendo-as sem juízo de valor, ou seja, sem estigmas.

Nesse sentido, faltam políticas linguísticas plurilíngues brasileiras e políticas educacionais que contemplem a diversidade nacional, bem como a própria constituição sócio-histórica dos indivíduos que essas políticas de ensino visam a

atender, o que contribui para o enfraquecimento das línguas minoritárias em benefício daquela vista como hegemônica. Um processo quase que natural de perda linguística por parte das comunidades de imigração, por exemplo.

Além disso, não há neutralidade na escolha de quais conteúdos fazem parte da grade curricular, tampouco na escolha de que línguas devem ser ensinadas nas escolas, quanto às DCEs. Há, intrinsicamente nesses posicionamentos, questões que envolvem aspectos econômicos, políticos e ideológicos relacionados à língua, o que pode resultar na marginalização de razões relacionadas à história e à cultura da comunidade atendida.

Há um fator político-ideológico que envolve o ensino de línguas na escola para além da questão pedagógica. A perspectiva volta-se mais para o *status* hegemônico que certas línguas ocupam, ao invés de oferecer um espaço legítimo de diversidade linguística e cultural para as línguas de imigração na escola.

O que fica latente é que o ensino do português, como mencionam Heye e Vandresen (2006), por muito tempo, assumiu um papel cívico de abasileiramento dos diversos falantes de línguas de imigração, situação que pode ser verificada nos manuais de ensino da época. Nesse sentido, as línguas minoritárias registraram perdas na medida em que diminuíram suas funções, até que essas não sejam mais adquiridas pelas novas gerações e sejam esquecidas.

Oliveira (2009) mostra muito bem a necessidade de reflexão constante sobre a pluralidade linguística do Brasil, sem esquecer o percurso histórico da língua no país:

Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história: nem tentando camuflar e maquilar o passado, escondendo os horrores das guerras, dos massacres e da escravidão que nos constituíram, nem vendo a história apenas como uma seqüência de denúncias a serem feitas (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

Verifica-se a importância de um alargamento na definição de nacional a fim de ser plural. Entretanto, o comportamento linguístico foi tomado, em geral, como uma

medida do grau de aculturação<sup>31</sup> ou do abasileiramento dos imigrantes e seus descendentes. Heye e Vandresen (2006) mencionam que, somente a partir de 1985, abre-se a possibilidade de ensino de línguas minoritárias (como língua estrangeira) no Ensino Fundamental II e Ensino Médio (antigos Primeiro e Segundo Graus).

Atualmente, a diversidade cultural do Brasil começa a ganhar espaço no discurso oficial e em documentos oficiais de ensino, mas de maneira ainda muito incipiente.

Sobre essa questão, Altenhofen afirma que:

O trabalho no âmbito da política lingüística em defesa da educação bilíngüe e dos direitos lingüísticos das comunidades indígenas foi fundamental para os avanços conquistados. Resta, no entanto, alargar essa perspectiva para o terreno das línguas de imigrantes, que sequer são mencionadas na legislação vigente, não obstante a sua representatividade em amplas áreas do sul do Brasil (ALTENHOFEN, 2004, p. 84).

Vê-se, assim, o avanço com a educação indígena e com a possibilidade de ensino de outras línguas no planejamento curricular, ao mesmo tempo em que se verifica o *status* especial quanto à adoção do ensino do espanhol, como consequência do acordo entre os países do MERCOSUL, e ao inglês, por razões já mencionadas. No caso do espanhol, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008) ressaltam a criação da lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que tornou obrigatória a oferta dessa língua nos estabelecimentos de Ensino Médio, como resultado de um processo que buscava destacar o Brasil no MERCOSUL. O documento citado menciona ainda a perspectiva para atender a interesses político-econômicos, a fim de melhorar as relações comerciais do Brasil com países de Língua Espanhola.

Devido esses direcionamentos, as línguas estrangeiras inglesa e espanhola são, comumente, ensinadas nas escolas, em detrimento das línguas minoritárias das regiões que tiveram colonização indígena e imigração de outras etnias culturais e linguísticas.

A partir dessa discussão, Savedra (2003) menciona a necessidade da definição de uma política linguística brasileira que abranja as situações de

---

<sup>31</sup> Neste estudo compreende-se a aculturação como o processo de integração a outras culturas e não como um indivíduo sem cultura.



bilinguismo, decorrentes de movimentos migratórios, bem como de situações de fronteira.

Sobre o que prevê a Constituição Brasileira acerca do bilinguismo e da política linguística, Savedra resume que:

a) a Constituição atual em seus artigos 215 e 216 admite que o Brasil é um país pluricultural e multilíngüe; b) no Brasil coexiste um grande número de línguas de imigrantes; c) para integração cultural e lingüística das comunidades de imigrantes no território nacional pouco foi feito e ainda persiste o desprezo por minorias lingüísticas, revelando a discriminação legal para as comunidades de língua materna não portuguesa; d) a pluralidade lingüística no Brasil delinea situações diversas de bilingüismo e multilingüismo e somente a educação indígena está contemplada com propostas curriculares de educação bilíngüe na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (SAVEDRA, 2003, p. 40).

Considera-se, a partir da reflexão de Savedra (2003), que faltam às línguas de imigração voz e visibilidade para serem incluídas nos diálogos sobre políticas linguísticas para uma Educação de Língua(s), ampliando a discussão em torno dos conceitos de bilinguismo, diglossia, mudança de código, alternância de código e empréstimos, face às diferenças encontradas ao longo da convivência do português com as línguas minoritárias e sua inclusão no ensino. Tais questões são, muitas vezes, negligenciadas pela sociedade e pelos próprios educadores da língua.

Cavalcanti (1999) defende a inconformidade da política linguística brasileira pela falta de observação da realidade plurilíngue e multicultural do país. Para a autora,

Isso talvez aconteça, porque, em primeiro lugar, existe um mito de monolingüismo no país (Cf. Bortoni, 1984, Cavalcanti, 1996a, Bagno, 1999). Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português. Em segundo lugar, uma das razões para essa estranheza pode ser decorrente de o bilingüismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilingüismo de elite. Em terceiro lugar, esses contextos bilíngües de minorias são (tornados) invisíveis (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

Além da citada invisibilidade, um estigma muito grande, na maioria das vezes, acompanha essas comunidades consideradas inferiorizadas em relação às de

prestígio e consideradas majoritárias. Falta uma consciência sociolinguística maior na sociedade e respeito aos sujeitos inseridos nessas comunidades.

Além disso, acredita-se que essas questões em torno de atitudes associadas às línguas são importantes de serem discutidas no ensino formal e dentro da própria comunidade linguística, uma vez que

[...] boa parte do êxito da aplicação de medidas de política linguística que promovam os direitos lingüísticos das minorias bilíngües depende da compreensão do que efetivamente possa motivar as micro-decisões de cunho político empreendidas pelos membros das comunidades, e que compreendem valores, ideologias, mitos, “ressentimentos”, concepções e preconceitos lingüísticos presentes na interação diária entre os grupos sociais e os falantes das diversas línguas e variedades em contato. Por exemplo, o currículo da escola, o tipo de material didático utilizado e as práticas didáticas do professor refletem de certo modo a visão desses aspectos (ALTENHOFEN, 2004, p. 86).

Ou seja, é preciso que as instâncias menores que o Estado (escolas, igrejas, famílias e administração local) discutam as políticas linguísticas promovidas pelo governo ou mesmo as não promovidas, a fim de distribuir as tendências mais gerais, combatendo o preconceito em torno das línguas. Isso porque, a maior parte das vezes, é no âmbito familiar que se decide a perpetuação da língua de imigração (vide capítulos de análise).

Semelhante situação foi encontrada durante esta pesquisa, em que os pais de alguns entrevistados, falantes de língua alemã, optaram por não ensinar os filhos. Dentre os motivos citados, estavam o pouco tempo e o receio de que, ensinando alemão, os filhos seriam estigmatizados, devido à variação ou pelo fato de terem influências linguísticas da língua alemã na aprendizagem da língua portuguesa exigida na escolarização oficial brasileira, assim como os entrevistados citaram quando chegaram à escola.

Emer (2006), ao abordar a escolarização das crianças das colônias de imigrantes, constata que, embora as crianças sejam bilíngües, sabendo falar o português e o alemão, muitas são tímidas e acanhadas nas interações conversacionais, na escola, pois a maioria só fala o português, e a diversidade, ainda, não é trabalhada de maneira satisfatória em sala de aula.

O que se percebe é o discurso de que no contexto escolar ‘deve-se’ falar português, ou seja, o preconceito linguístico com relação a outras línguas e dialetos

não-oficiais é muito presente e influencia, na maior parte das vezes, negativamente os falantes de línguas minoritárias. Nesse sentido, o que acontece é que a criança passa a ignorar a língua de menor prestígio, como no caso da língua alemã em muitas comunidades, mesmo que se pudesse usar as duas línguas simultaneamente.

Também no momento em que os pais (bilíngues) decidem ou não ensinar seus filhos a língua minoritária, essa postura já é uma escolha política dentro da própria casa.

Von Borstel (1992), retomando estudos de Schaden (1954) sobre os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil, diz que:

[...] se os descendentes não preservam os aspectos culturais de sua etnia, perdem sua identidade nacional. Para o autor [Schaden], é a língua que define o processo da aculturação dos descendentes de alemães. Mais do que qualquer outra esfera cultural, a língua é ao mesmo tempo conteúdo, portadora e a expressão do caráter de um povo (VON BORSTEL, 1992, p. 17).

Verifica-se, na citação, essa estreita ligação entre a cultura e a língua, sendo essa última necessária para preservação, também, de outros aspectos culturais a ela intrínsecos. Assim, quando se perde a língua, as consequências são mais amplas do que apenas a perda do conhecimento linguístico.

Sobre a política linguística bilíngue do Brasil, Altenhofen (2004) reflete em torno de algumas concepções vigentes nos contextos plurilíngues, afirmando que:

Em síntese, podem-se agrupar as concepções lingüísticas levantadas por nós em três grupos básicos: a) *opressão ou distorção do bilingüismo na escola: preconceitos lingüísticos*; b) *generalização do monolingüismo: ideologias e concepções ligadas à língua oficial* e c) *omissão ou ausência do bilingüismo no planejamento escolar: a "metáfora do campo de silêncio"*. Acredita-se que uma compreensão melhor dessas questões auxilie na construção de um modelo de educação mais justo e adequado, pautado no respeito aos direitos lingüísticos dos aprendizes e no desenvolvimento pleno de suas capacidades. A política lingüística e a pesquisa em torno de um modelo de educação bilíngüe ajustado às potencialidades e possibilidades dessas situações assumem, sem dúvida, um papel especial nesse processo (ALTENHOFEN, 2004, p. 92, grifos do autor).

Observa-se, nas palavras de Altenhofen (2004), a necessidade do conhecimento da história linguística do país para compreender a realidade atual (ou falta) do ensino bilíngue, devido às ações opressivas e de estigmatização dos falantes bilíngues, o que é positivo debater, a fim de poder atuar para aprimorá-lo, adequando-o aos diferentes propósitos e aos aprendizes.

Nesse sentido, observa-se que as escolhas linguísticas, a maior parte das vezes, estão atreladas à maneira como as línguas em contato são avaliadas pelos seus falantes, estendendo-se, principalmente, aos que detêm o poder de colocar essas escolhas em prática.

Partindo também para o contexto mais amplo de aplicação das políticas linguísticas, para além da escola, Oliveira (2005) adverte que,

Sabidamente, no entanto, as escolas costumam ser o túmulo das línguas. São instituições com resultados medíocres em ensino e aprendizado de língua, em comparação com as situações de inserção/imersão nas suas diversas modalidades. As práticas sociais existentes na sociedade são professoras muito mais competentes. 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. Em conjunção com estes fatores de funcionamento das línguas em diversas instâncias extra-escolares é que o ensino pode dar o melhor de si (OLIVEIRA, 2005, p. 3, grifos do autor).

É o que acontece com a língua alemã no município de Marechal Cândido Rondon, Paraná, que é uma língua de imigração, mas a procura da comunidade pelo ensino formal é insatisfatória, ocasionando o esvaziamento das salas ao longo dos cursos que ofertam a língua de cultura étnica. Semelhante realidade também é descrita por Altenhofen (2002), ao tratar do ensino da língua alemã no Estado do Rio Grande do Sul.

Além disso, as línguas de imigrantes são ensinadas de semelhante maneira às demais línguas estrangeiras; não há um tratamento diferenciado por uma abordagem cultural e histórica. Os cursos de licenciatura da região, que formam professores para atuar nas diferentes áreas do Ensino Fundamental e Médio, por exemplo, não focalizam em seus projetos políticos pedagógicos discussões

necessárias à multiplicidade de línguas e hibridizações linguísticas, tampouco observam as implicações para o letramento, principalmente, de alunos da escola pública. Esse cenário pode gerar despreparo do professor de LE frente à sala de aula diante os vários desafios, exemplo das línguas em contato.

Com o objetivo de situar melhor essa instância de materialização política do governo estadual, na sequência, será discutido um pouco mais sobre esse sistema de ensino por meio do CELEM.

#### **1.4.1.1 A criação do CELEM: a tentativa de manutenção das línguas de imigração**

Dentre as discussões arroladas sobre o ensino de línguas no país, nesta seção será abordada a criação do CELEM, seus objetivos, suas diretrizes e, de modo geral, seu funcionamento, para mais adiante analisar o contexto de uso da língua alemã e o contexto de sua aprendizagem. Isso porque, um dos objetivos propostos é entender o motivo da pouca procura e/ou os motivos da desistência dos alunos pelo curso de língua alemã dentro desse sistema de ensino, pois existe a oferta de vagas, mas a comunidade participa pouco, mesmo sendo a língua alemã de imigração falada pela maioria da população, como referido em discussões anteriores.

Consta que a meta inicial de criação do CELEM era justamente o resgate e manutenção das línguas de imigrantes do Estado Paraná, o que no caso de Marechal Cândido Rondon não tem acontecido.

A fim de dar suporte às análises de quem são/foram os alunos e professores de língua alemã participantes desse ensino (conferir também Capítulo 5), será feito na sequência do texto um delineamento do que é o CELEM, seus objetivos e como funciona, ou seja, será descrita essa tentativa política, partindo de uma contextualização macro para chegar à situação micro do município rondonense, foco da pesquisa.

O CELEM é um programa do governo do Estado do Paraná, que foi criado em 1986, embasado no artigo 7º da Resolução Secretarial nº 3546/86, e que foi colocado em prática a partir de 1988. Tem por finalidade desenvolver cursos de línguas e culturas: italiana, alemã, hispânica, francesa, árabe, japonesa, polonesa e

ucraniana, com o objetivo de estimular e facilitar a inclusão dessas línguas nos currículos plenos do Sistema Educacional do Estado do Paraná, para recuperação e manutenção das línguas de imigração, considerando a variedade cultural étnica do Estado.

Sobre o assunto, as recomendações, nas orientações do Estado do Paraná, são de que as línguas ofertadas pelo CELEM deverão ser diferentes das cursadas pelo aluno no ensino regular.

O sistema existe em 32 (trinta e dois) Núcleos Regionais de Educação (NRE), perfazendo um total de 473 (quatrocentos e setenta e três) estabelecimentos de ensino, com aproximadamente 38.000 (trinta e oito mil) matriculados em todo o Estado. Desde seu início, o CELEM teve uma ampliação significativa, passando a funcionar em 323 municípios, perfazendo um total de 1.239 (um mil, duzentos e trinta e nove) cursos, em cerca de 1.000 (um mil) estabelecimentos de ensino.

O NRE de Toledo compreende o município de Marechal Cândido Rondon, além de Diamante do Oeste, Entre Rios do Oeste, Guaíra, Maripá, Mercedes, Nova Santa Rosa, Ouro Verde, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Santa Helena, São José das Palmeiras, São Pedro do Iguçu, Terra Roxa e Toledo.

De acordo com a Instrução nº 019/2008, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, sobre os critérios para implantação e funcionamento de cursos de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), no CELEM, é ofertado o curso Básico, com dois anos de duração (320 h), com quatro horas/aula semanais, exceção dos cursos de Língua Japonesa, Ucraniana e Mandarim que têm três anos de duração (480 h) e também quatro horas/aula semanais. Também há a possibilidade de ofertar o Curso de Aprimoramento, para alunos que concluíram o Curso Básico. O referido curso tem um ano de duração, com um total de 160 horas/aula em quatro horas/aula semanais. Essa possibilidade existe desde o ano de 2004. Em qualquer modalidade do CELEM não é cobrada mensalidade.

Por meio do CELEM, atualmente, há onze<sup>32</sup> cidades que ofertam a língua alemã no Paraná. Na região Oeste, em Cascavel (em duas escolas), Missal, Nova Santa Rosa (em duas escolas), Toledo (em quatro escolas), Corbélia, Terra Roxa, Marechal Cândido Rondon e Quatro Pontes. Ressalta-se que, em todas essas

---

<sup>32</sup> Este é um dado atualizado em 2014, pois de um ano para o outro pode haver mudanças no número de cidades que ofertam a língua, para mais ou para menos, pois cursos novos podem abrir ou já existentes fechar.

idades mencionadas, houve colonização de origem germânica. Além dessas, consta ainda o ensino e aprendizagem da língua alemã em Curitiba (em quatro escolas), Ponta Grossa e União da Vitória (duas escolas). A partir desses dados, constata-se que, embora em MCR haja um número expressivo de habitantes descendentes de imigrantes alemães, há apenas a oferta do curso em uma escola. Por outro lado, em outras cidades, há um número maior de escolas que ofertam a língua alemã, como Toledo, Cascavel e Nova Santa Rosa. No caso do município de Missal, por exemplo, as duas turmas estão com as vagas todas preenchidas.

Comparando-se com a oferta do curso de inglês, por exemplo, dados mostram que 65 municípios ofertam o ensino e aprendizagem dessa língua por intermédio do CELEM. Somente em MCR são cinco escolas que ofertam o inglês. O espanhol aparece com mais oferta ainda, constando em mais de 350 municípios. Em MCR, há três escolas que possuem o ensino de língua espanhola pelo CELEM. Mais uma vez, constata-se que há mais oferta de outras línguas do que o alemão no município rondonense.

No entanto, esse não é apenas o caso isolado da língua alemã. Em pesquisa realizada com as demais línguas de imigração focalizadas pelo CELEM, no Estado do Paraná, também verifica-se que essas aparecem em menor número de cursos, nos municípios que possuem imigrantes ou seus descendentes.

Von Borstel (1999) e Pereira (1999), ao pesquisarem minorias linguísticas na Região Oeste do Estado paranaense, consideram a região como sociolinguisticamente complexa. Esse cenário deve-se a alguns fatores, como as línguas de fronteiras, por exemplo, a localização próxima às áreas de tríplice fronteira entre Brasil/Argentina/Paraguai; a presença de línguas indígenas nas pequenas comunidades indígenas em alguns municípios; bem como as línguas de imigrações de italianos, alemães, poloneses, ucranianos e outras culturas étnicas na região. Dessa forma, verifica-se que há uma diversidade linguística expressiva uma vez que muitas línguas são faladas juntamente com o português. Por isso, a intenção seria incluir essa diversidade de alguma maneira na escola, como é feito, de certa forma, no contraturno escolar com o CELEM. Sobre o funcionamento deste, de acordo com informações retiradas no portal do Dia-a-dia da Educação<sup>33</sup>, o centro integra o Departamento de Educação Básica (DEB) e tem como principal objetivo

---

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>>. Acesso em out. de 2013.

ofertar o ensino gratuito de idiomas aos alunos da Rede Estadual de Educação Básica, matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), no Ensino Médio, na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções na rede estadual e, também, à comunidade. Por isso, são turmas bem heterogêneas, com alunos de várias idades.

Conforme a resolução nº 3904/2008, da Secretaria de Estado da Educação, a qual estabelece os critérios para implantação e funcionamento dos cursos de línguas do CELEM, a oferta dos cursos é de 30% das vagas sobre o número máximo de alunos por turma para pessoas da comunidade e 10% a professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções nos estabelecimentos da rede, SEED - Secretaria de Estado da Educação - ou NRE - Núcleo Regional de Educação. As demais vagas são destinadas aos alunos da Rede Estadual de Educação Básica, Educação Profissional ou Educação de Jovens e Adultos.

Em pensar em uma turma, então, de 30 alunos, que seria o número máximo possível de participantes, poderia haver nove pessoas da comunidade, três pessoas entre professores e funcionários e 18 alunos. Portanto, a oferta maior de vagas é destinada aos discentes da Rede.

A implantação do curso é feita mediante a solicitação da direção, em conjunto com o aval do Conselho Escolar, que representa, naquele momento, a comunidade toda.

Nas Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Governo do Estado do Paraná (2008b) são citados os fundamentos teórico-metodológicos que fundamentam as Diretrizes da LE nos ensinos Fundamental e o Médio e o CELEM, destacando-se alguns princípios educacionais que orientam esta escolha:

- a) o atendimento às necessidades da sociedade contemporânea brasileira e a garantia da equidade no tratamento da disciplina de Língua Estrangeira Moderna em relação às demais obrigatórias do currículo; b) o resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica; c) *o respeito à diversidade (cultural, identitária, lingüística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural* (PARANÁ, 2008b, p. 18, grifos nossos).

Apesar da citação pelo respeito à diversidade, a iniciativa da implantação da língua alemã pelo CELEM, de maneira geral, não tem resgatado a cultura, a língua



dos descendentes, pois há um estranhamento entre os alunos e a referida língua, uma vez que não se identificam com ela em sala de aula. Isso porque o ensino fica baseado na modalidade padrão que se distancia da língua conhecida e aprendida no âmbito familiar, discussão que será ampliada nas análises, com base nas entrevistas e nos documentos levantados sobre o CELEM no município rondonense.

Dando continuidade à contextualização do ensino formal de língua alemã em MCR, na seção seguinte será abordado o curso de licenciatura em Letras, Português/Alemão, situado no *campus* da Unioeste de MCR, o que é necessário para entender a formação dos professores e os objetivos do curso.

#### **1.4.1.2 A implantação do curso de Letras da Unioeste em Marechal Cândido Rondon**

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) é a primeira universidade estadual modelo multicampi do estado, instituída em 1988, com câmpus nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon. Atualmente, é a 3ª maior universidade estadual do Paraná, com: 9.229 alunos nas 68 turmas de cursos de Graduação, 28 Cursos de Especialização com 551 alunos matriculados e 869 alunos nos 23 Programas de Mestrado e Doutorado<sup>34</sup>. A grande maioria dos quase 11 mil estudantes é constituída por jovens que vivem, residem e trabalham nos municípios do oeste e sudoeste do Paraná.

Em relação ao município de MCR, os dados apresentados na sequência estão amparados na leitura e interpretação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Letras: Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e Língua Alemã, Língua Espanhola e Língua Inglesa de 2009, do Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras (CCHEL), na Unioeste.

No citado curso, no câmpus rondonense, há a oferta de 40 vagas, totalizando 3005 horas/aulas. As aulas são realizadas apenas no período noturno, “uma vez que a clientela é composta, predominantemente, por alunos, na maioria, trabalhadores, que se deslocam de municípios circunvizinhos” (UNIOESTE - PPP, 2009, p. 23), tais como: Assis Chateaubriand, Guaíra, Nova Santa Rosa, Palotina, Santa Helena, São

---

<sup>34</sup> Disponível em: <<http://www.unioeste.br/reitoria/>>. Acesso em 15 jan. de 2015.

José das Palmeiras, Terra Roxa, Toledo, Pato Bragado, Entre Rios, Mercedes e Quatro Pontes, todos situados na região Oeste do Paraná.

Como o próprio nome do curso indica, a referida formação universitária oportuniza a habilitação com licenciatura em Língua Portuguesa e respectivas literaturas e Língua Alemã ou Língua Espanhola ou Língua Inglesa. Dessa maneira, o graduado sai da universidade com duas licenciaturas, uma na língua portuguesa e uma na língua estrangeira escolhida pelo discente no momento do vestibular.

Conforme defende o documento, uma licenciatura a mais amplia

[...] as possibilidades de competição por uma vaga no mercado de trabalho, já bastante saturado nestas áreas, pelo menos regionalmente. A inserção de uma licenciatura em uma língua a mais, já no período normal de realização do Curso, bem como a possibilidade de continuação de estudos em busca de novas licenciaturas, ampliam enormemente o número de possibilidades de atuação por parte do acadêmico egresso do Curso (UNIOESTE - PPP, 2009, p. 12).

Nota-se, a partir dessa leitura, a preocupação com relação a oportunidades de empregos para o licenciado em Letras, uma vez que se admite que há um número grande de pessoas formadas nesta área na região. Logo, a oferta de licenciatura em turma de língua alemã seria uma oportunidade a mais para atuar no magistério, porque este seria o único curso no Paraná a oferecer habilitação para a mencionada língua, excetuando-se a capital do Estado, Curitiba.

De acordo com os aspectos históricos contextuais presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP-Unioeste), o Curso de Letras/Português iniciou suas atividades em 04 de outubro de 1980, de acordo com a autorização para seu funcionamento. Por outro lado, o processo de reconhecimento deu-se em 1983. No início, a FACIMAR (Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon) oferecia o curso de Letras com 50 (cinquenta) vagas e as aulas aconteciam nas dependências do Colégio Antônio Maximiliano Ceretta, onde, atualmente, acontecem as aulas do CELEM.

A meta do curso universitário, segundo o PPP (2009), era atender a uma clientela local, em sua grande maioria, oriunda do próprio município. Consta no PPP (Unioeste) que os primeiros acadêmicos pertenciam à rede municipal ou estadual de ensino, em sua maioria professores de 1º grau, atualmente denominado Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Séries Finais.

Após diversas reuniões e negociações desenvolvidas, ao longo dos anos de 1985 e 1986, houve o encaminhamento da proposta de unificação da instituição, o Estado instituiu a Fundação Federação Estadual de Instituições do Ensino Superior do Oeste do Paraná (FUNIOESTE), mediante Decreto Estadual nº 399/87.

Mais tarde, houve o processo de Criação e Reconhecimento da UNIOESTE – em maio de 1990 e, pelo Parecer 137/94, de agosto de 1994, o Conselho Estadual de Educação aprovou o Projeto de Reconhecimento da UNIOESTE e encaminhou o processo ao MEC. Em dezembro daquele mesmo ano, o Ministério da Educação reconheceu a UNIOESTE como Universidade, pela Portaria Ministerial 1784.

Houve, em 2012, a Renovação de Reconhecimento, pelo Decreto nº 4461, de 26/04/2012, retificado pelo Decreto nº 6732, de 12/12/2012.

Especificamente sobre o ensino de língua alemã, na Unioeste, não consta nas ementas do curso, de acordo com o PPP (2009), especificidades e peculiaridades um ensino voltado à realidade da comunidade local, em que a Universidade está situada.

#### **Quadro 2** Ementário das disciplinas de língua alemã PPP (2009)

Ementa 1º ano – Língua Alemã I	Estruturas básicas da Língua Alemã. Aspectos gramaticais, leitura, interpretação e produção de textos simples. Treinamento das habilidades de ouvir, ler, falar e escrever. Conversação: diálogos. Prática em laboratório.
Ementa 2º ano – Língua Alemã II	Sistematização gramatical e ampliação do léxico da língua alemã. Prática de produção, recepção, leitura, redação, tradução e interpretação de textos. Conversação
Ementa 3º ano – Língua Alemã III	Fundamentos gramaticais da língua alemã. Prática de produção, recepção, leitura, redação, tradução e interpretação de textos. Conversação.
Ementa 4º ano – Língua Alemã IV	Sistematização das estruturas de maior complexidade da língua alemã. Elementos de coesão e coerência textuais. Prática de leitura, redação e tradução. Conversação. Elaboração de textos variados.

Fonte: UNIOESTE – PPP - Planos de Ensino de 2009

Nota-se, no Quadro 2, que são contempladas nas ementas das disciplinas de Língua Alemã I, II, III e IV as práticas de leitura, interpretação, produção textual,

tradução, conversação, desenvolvendo as habilidades de falar, escrever, ouvir e ler. Dessa maneira, nota-se a amplitude de enfoques, sobre várias facetas da língua, mas não são citadas discussões ou relações extralinguísticas, históricas, culturais, enfim, que abranjam o entorno social em que se ensina a língua.

Em torno das disciplinas Prática de Ensino de Língua Alemã, Língua Espanhola e Língua Inglesa, os graduandos inserem-se no campo de estágio e terão de ministrar aulas nas respectivas línguas, momento em que se usa o conhecimento desenvolvido ao longo das disciplinas de Língua Alemã/Espanhola/Inglesa I, II, III, a partir do período de observação e, após, de regência. Para finalizar, desenvolve-se o relatório descritivo-analítico que aborda o relato da experiência, de forma crítica.

Sobre a ementa dessa disciplina, há a seguinte proposição:

A prática docente de Língua Alemã para o Ensino Fundamental e Médio: elaboração e execução de atividades supervisionadas de ensino a partir dos pressupostos teóricos e encaminhamentos metodológicos relacionados à prática de ensino, bem como o desenvolvimento das quatro habilidades (UNIOESTE – PPP - PLANO DE ENSINO PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ, 2009).

O que se evidencia é a centralidade em atividades de ensino mais globais focadas nas habilidades linguísticas. Não são explorados outros aspectos também pertinentes em torno da formação profissional, nem, tampouco, do contato com a língua de imigração.

Nesta perspectiva, observa-se a importância de estar atento às dificuldades das escolas em relação à formação continuada dos docentes no que tange aos estudos bilíngues e bidialetais, tendo como enfoque as práticas culturais, linguísticas e pedagógicas nesses contextos considerados, como mencionado, sociolinguisticamente complexos.

É o conhecimento dessa realidade linguística que auxilia na não estigmatização dos falantes/alunos, contemplando com abrangência a formação para o ensino de línguas de imigração, como seria necessário neste caso.

Outros dados mais específicos sobre a criação e o desenvolvimento do curso serão descritos nos próximos, desta Tese, momento em que serão tratados assuntos relativos à formação dos professores de língua alemã e à metodologia de ensino e de aprendizagem.

Na sequência, como proposto na Introdução, serão escritos os procedimentos metodológicos da pesquisa, a fim de evidenciar como se desenvolveu o estudo. As escolhas metodológicas, assim como as teóricas, revelam posicionamentos não neutros do pesquisador. Por isso, a importância de relatar como o trabalho foi realizado e quais escolhas foram feitas.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

No decorrer de todo o capítulo anterior, foram apresentados os pressupostos teóricos que direcionaram esta pesquisa. Foi a partir desse arcabouço que se balizou as análises e as escolhas metodológicas, que passam a ser exploradas na sequência deste capítulo, a partir do objetivo deste estudo que é verificar todo o percurso histórico das políticas linguísticas e educacionais do município de Marechal Cândido Rondon, a fim de compreender o motivo pelo qual o ensino de língua alemã, que é de imigração na localidade, não tem se efetivado nas escolas, e quando é ofertado tem pouca procura e permanência de alunos, esvaziando as salas de aulas. Para tanto, houve a necessidade de uma trajetória metodológica que abarcasse todo esse cenário que se considera complexo e abrangente.

Reitera-se, mais uma vez, que o presente estudo está situado na perspectiva teórica proporcionada pela Linguística Aplicada, a qual é, conforme Moita Lopes (1998), um modo de produzir conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as pesquisas nas ciências sociais e humanas. Para o autor, “trata-se de um conhecimento centrado na resolução de um problema de um contexto de aplicação específico, ou seja, tem uma orientação para a prática social ou para a ação”, (MOITA LOPES, 1998, p. 119), o que colaborará, de alguma forma, para questões sociais vivenciadas por sujeitos sociais. Também foram buscados estudos no campo das políticas linguísticas e educacionais em consonância com a LA, pela linha que investiga a interação discursiva, ou seja, quando o falante, no uso de suas enunciações linguísticas, utiliza a língua de imigração que representa uma posição discursiva de um grupo social, caracterizando a diversidade linguística e cultural da língua alemã em uso na comunidade.

Ressalta-se que a possível articulação entre as perspectivas teórico-metodológicas que estão sendo arroladas, ao longo deste estudo, denotam a noção de que, ao pensar a presença ou não da disciplina de língua alemã nos colégios e cursos universitários, essa não acontece no vazio, mas ela refrata vozes e discursos que se articulam de acordo com os sujeitos sócio-historicamente constituídos, que se relacionam também com o âmbito escolar.

Sob a abordagem interdisciplinar da política e da planificação da linguagem, podem-se conjugar discussões provenientes da Sociolinguística, da Antropologia e

da Sociologia, para que se possa compreender a política e a planificação linguística e seu funcionamento, na prática sociocultural do sujeito no seu cotidiano, para identificar o exercício dos direitos linguísticos.

Nesse sentido, são abordados campos teóricos que se somam à consideração de aspectos ideológicos, sociais, históricos e culturais nas análises diretamente relacionadas à língua, situação que demanda uma escolha metodológica adequada aos objetivos pretendidos, que são perpassados pela reflexão constante sobre o ambiente e os sujeitos pesquisados.

Sob esta forma, foi preciso pensar sobre que estratégias pudessem ser usadas para abarcar todo esse contexto social, pautando-se em um tipo de pesquisa que leve em consideração a complexidade do assunto. Por isso, o tópico seguinte tratará do tipo de pesquisa seguido neste estudo.

## 2.1 TIPO DE PESQUISA

Para tentar compreender todo esse cenário descrito e problematizado, o paradigma de pesquisa se pauta em análises quantitativas e qualitativas a partir das inter-relações entre a cultura local e a língua alemã. Isso porque, toda cultura requer uma atividade, um intercâmbio realizado em um grupo social. Concorda-se com André que menciona “o uso do termo ‘pesquisa quantitativa’ para identificar uma perspectiva positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas” (ANDRÉ, 1995, p. 24). Assim, considera-se que há a possibilidade de analisar os dados quantificados (que serão mostrados matematicamente pelo cálculo da regra de três), sem, com isso, perder a dimensão qualitativa de pesquisa, uma vez que haverá marcas de subjetividade nessa atividade, incluindo as decisões teóricas, os valores e a visão de mundo da pesquisadora, as próprias palavras utilizadas na escrita, o que mostra que não se trata de uma abordagem positivista de estudo.

Portanto, avalia-se que as perspectivas qualitativas e quantitativas podem estar relacionadas em um único estudo, pois uma pode complementar a outra, não sendo mais vistas como atitudes opostas, ou uma melhor do que a outra, mas

ambas as posturas metodológicas podem ser contempladas em uma mesma pesquisa (FLICK, 2004).

Em consonância com esse posicionamento, André (1995) sugere que os termos quantitativos e qualitativos podem ser usados para designar o tipo de dado obtido, ultrapassando a dicotomia existente entre os termos que datou o final do século XIX. A partir disso, não se pode dizer que ao utilizar números não se está fazendo pesquisa qualitativa, bem como, não é recomendável fazer generalizações a partir de dados estatísticos.

Para o viés qualitativo, chamado também de interpretativista por Bortoni-Ricardo (2008), o pesquisador é parte do mundo social que pesquisa e, assim, “não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão do mundo do pesquisador” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58).

A referida autora defende que esse paradigma interpretativo observa o mundo com base nas práticas sociais e nos significados vigentes, fazendo uma possível interpretação da situação enfocada. Assim, “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Portanto, as análises realizadas neste estudo partiram da compreensão do contexto pesquisado por meio do olhar da pesquisadora que tenta se distanciar, de certa forma, mas que busca em suas experiências e vivências na comunidade a significação daquele universo e não tem, assim, como ser neutra em suas colocações. Isso não descaracteriza a seriedade e a cientificidade do trabalho, mas alerta para a questão do envolvimento de quem pesquisa com o que é pesquisado, em uma relação contínua e recíproca entre pesquisa, interpretação, sujeitos e pesquisadora.

Ressalta-se que, pela abordagem seguida, não houve o controle de variáveis, pois a seleção de participantes deu-se pela proximidade com o tema, em suma, com o ensino de língua e cultura alemã no município rondonense,

Na sequência, será tratado sobre como os dados foram investigados e gerados para tentar atingir os objetivos propostos.



## 2.2 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTO PARA GERAÇÃO DE DADOS

Tendo em vista o percurso de pesquisa delineado na seção anterior, entende-se a importância de mostrar o método de investigação para alcançar os objetivos do estudo. Esse será o de análise documental, a partir do levantamento de textos oficiais em torno de políticas linguísticas e educacionais acerca da língua alemã no município rondonense, desde sua colonização até a atualidade, com a implantação do curso de alemão pelo CELEM e pela Unioeste, no *campus* de Marechal Cândido Rondon.

A respeito dos documentos encontrados e analisados, há menção a regulamentos e diretrizes de ensino referentes ao contexto brasileiro; leis, decretos e constituições nacionais e locais; notícias, propagandas e reportagens publicadas no município rondonense; históricos das escolas, bem como grades curriculares e atas de resultados finais que atestem o ensino da língua alemã no município.

A multiplicidade de fontes de dados se deve pela tentativa de abarcar todo o cenário desta pesquisa pelo seu viés histórico e educacional.

Lüdke e André (1986) citam que a prática da pesquisa documental é valiosa na abordagem de dados qualitativos e implica trazer para a discussão acadêmica uma metodologia que é pouco explorada na área da educação e de outras áreas das ciências sociais. Para Lüdke e André, os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Conforme apontamentos de Oliveira (2007), a pesquisa documental é próxima da pesquisa bibliográfica. No entanto, o que distingue uma da outra é a natureza das fontes. Enquanto na pesquisa bibliográfica se resgata as contribuições de diferentes autores sobre o tema, a pesquisa documental busca materiais que ainda não receberam tratamento analítico, as quais são fontes primárias. Exemplos: relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, fotografias, atas, leis, entre outros.

No caso do documento escrito, este é, conforme Cellard (2008), uma fonte relevante para o pesquisador nas ciências sociais, em pesquisas qualitativas. Até porque, “[...] não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele

permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2008, p. 295).

Apesar dos documentos escritos comprovarem vários dados, conforme citado pelo teórico supracitado, muitas vezes, o acesso a eles, nesta pesquisa, foi dificultado e fez com que algumas informações se desencontrassem, sendo necessário visitar os locais e rever os textos. Além disso, outro fator complicador desta pesquisa foi a imprecisão de datas, pois muitos documentos não estavam completos, contendo partes em branco, ou mesmo a falta deles. Então, a participação dos entrevistados foi fundamental para tentar compreender essas questões não esclarecidas pelos papéis e demais registros escritos. Nesse caso, os documentos foram complementares às demais fontes (CELLARD, 2008).

Como instrumento para geração de dados, recorreu-se também ao diário de campo, que foi utilizado durante o levantamento dos documentos em visitas realizadas nas escolas e na universidade. Isto porque, na pesquisa qualitativa, as impressões do pesquisador também são fontes de informação e análise (BORTONI-RICARDO, 2008). Dessa forma, pôde-se visitar o material escrito sempre que necessário para poder rever dados e interpretá-los.

Houve, além disso, a realização de entrevistas, buscando vivenciar a pesquisa, a partir do levantamento de dados em outros momentos cotidianos, por exemplo, na própria experiência pessoal como participante da comunidade, em cursos frequentados relacionados à língua alemã, caso dos "Seminários de apoio didático para novos professores de alemão na Região Oeste", realizado desde março de 2013, e na formação universitária (2008-2011).

Sobre a utilização de entrevistas, Freitas (2002) defende que:

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p. 29).

A partir dessa abordagem, levou-se em consideração não somente o levantamento de dados bibliográficos, documentais e as entrevistas, mas também as percepções e observações tidas em locais diversos da comunidade em que a pesquisadora transitou enquanto realizava a escrita da Tese, por meio de suas vivências, experiências e contatos, o que é importante mencionar, pois os discursos se desvelam em situações pautadas na experiência nos grupos de seu convívio e no entorno social.

Devido a essa perspectiva, foi importante contextualizar os aspectos histórico-sociais e culturais que constituem a imigração alemã no Brasil para chegar ao Oeste do Paraná e, mais especificamente, ao município rondonense, mostrando os discursos que permeiam as práticas sociais e a língua alemã.

A partir disso, foram incluídos os aspectos culturais e identitários que se encontram na localidade, a fim de problematizar a relação necessária e intrínseca entre língua e cultura, mas que, por vezes, têm sido vistas como entidades separadas e estanques, principalmente pela falta de valorização da língua de imigração, num contexto bilíngue em detrimento de eventos festivos e construções.

A fim de contemplar essas questões linguísticas com o ensino da língua de imigração, foi detalhado o funcionamento da política linguística do Estado do Paraná por meio da implantação do CELEM e do curso universitário com licenciatura Letras/Alemão, pela Unioeste, no *campus* rondonense. Também foram buscadas informações em documentos oficiais disponibilizados pelo governo às escolas e em documentos oficiais sobre a implantação dos cursos, visando políticas educacionais contidas nestes documentos e analisando de que forma estes contemplam a realidade multilíngue do Brasil e sua relação com a formação dos docentes e com as línguas de imigração.

A pesquisa tem, ainda, como base os postulados teórico-metodológicos da sociolinguística interacional e da etnografia da comunicação social, tendo como centro de interesse a fala produzida em situações interativas naturais da vida cotidiana e o significado dela analisado sob a situação enunciativa do falante, ou seja, documentar o que “as pessoas realmente fazem ao falar” (ERICKSON, 1988, p. 82-83). Esse método de pesquisa está voltado a grupos de falantes minoritários tanto de áreas urbanas quanto rurais. Por isso, entendeu-se seria seja pertinente realizar uma ampla pesquisa de campo, gerando dados por meio de entrevistas e observação *in loco*, visitas às escolas e à universidade e levantamento de

documentos. A respeito de como se deve portar o pesquisador antes e durante as entrevistas, serviram de base os postulados de Labov (1983, 2008), André (1995), Pereira (1999), Tarallo (2005) e Bortoni-Ricardo (2008).

A escolha pela pesquisa de campo revela a necessidade de ir, participar diretamente do entorno estudado, criando uma integração da universidade com a comunidade. Devido a esse contato mais próximo, acredita-se que a pesquisa torne-se enriquecida com dados e inédita, por mostrar um cenário específico vivenciado naquele momento, naquela comunidade, com aqueles sujeitos e por aquele pesquisador. Ou seja, um estudo único para uma determinada situação.

Por possuir essas características, a pesquisa de campo possui muitas dificuldades, pois é preciso um planejamento inicial minucioso por parte do pesquisador, que precisa acompanhar o desenrolar de toda a pesquisa. Exemplo disso é a própria escolha de quais dados pode-se verificar, com quais entrevistados pode-se falar, os horários, os locais, o deslocamento, os possíveis imprevistos, as técnicas a serem usadas, os registros, entre outros. Amparando todas essas questões, está a necessidade da pesquisa de revisão bibliográfica que norteará a descrição e a análise das informações levantadas.

Como citado, a abordagem teórica adotada nesse estudo segue os pressupostos da sociolinguística qualitativa, também chamada de interpretativa (BORTON; RICARDO, 2008), uma vez que há a interpretação dos dados empíricos sob análise ideológica, por meio dos fatores econômicos, históricos, culturais, étnicos, religiosos, juntamente com a análise de fatores linguísticos de uma comunidade de fala.

De acordo com essa abordagem, há a necessidade de observar o mundo com base nas práticas sociais e nos significados vigentes, fazendo uma possível interpretação do entorno focalizado, uma vez que “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Devido a essa conjuntura, o pesquisador precisa estar atento às mudanças dos contextos, buscando ter uma postura autocrítica, uma vez que, como arrolado neste estudo, não é possível ser neutra e se afastar do conhecimento que está sendo produzido.

Conforme as palavras de Demo, “como ator social, o pesquisador é fenômeno político, que, na pesquisa, o traduz, sobretudo, por interesses que mobilizam os confrontos e pelos interesses aos quais serve” (DEMO, 2003, p. 14). Essa talvez seja uma das questões mais inquietantes da pesquisa nas ciências sociais humanas, que mostra a dificuldade imanente entre o que se pesquisa e para quem, quais são os interesses da pesquisa e o que ela contribuirá efetivamente para o social, para a comunidade e para a educação. Essa reflexão deve acompanhar sempre o sujeito que faz a pesquisa.

Outra questão pertinente a ser apresentada é com relação à escolha dos entrevistados e como aconteceram as entrevistas. Esse será o assunto tratado na próxima seção.

### 2.3 SELEÇÃO DE ENTREVISTADOS E REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Para tentar compreender todo o contexto em que se dá, ou se deu, o ensino formal da língua alemã no município, o número escolhido de entrevistados foi de 21 (vinte e um), sendo esses ex-alunos, diretores, ex-diretores, professores e ex-professores do CELEM, da Unioeste e das escolas públicas e particulares que oferecem/ofereceram o ensino da língua alemã no município e, ainda, o secretário municipal de educação de Marechal Cândido Rondon.

Não foi definido, como pré-requisito, a necessidade dos pesquisados serem descendentes de imigrantes alemães, entretanto, verificou-se que apenas uma entrevistada desse grupo não o era, o que mostra, mais uma vez, a relação íntima dos entrevistados com a língua e a cultura alemã.

Optou-se pela aplicação de roteiros de entrevista pré-elaborados (Apêndices A - E), a fim de possibilitar maior interlocução entre a entrevistadora e os sujeitos da pesquisa em torno da temática. Desse modo, algumas perguntas foram adicionadas quando considerado pertinente no momento da aplicação do roteiro de entrevistas. Em certos casos, algumas respostas já antecederam outras perguntas ou falava-se de outros aspectos e perdia-se o foco, então, ao longo da interação, pôde-se adequar o roteiro a cada elocução comunicativa de acordo com os propósitos elencados do estudo.

Também participaram, de maneira mais breve e específica, todos os alunos matriculados nos cursos de licenciatura Letras Português/Alemão e no CELEM, no

curso de língua alemã, a partir de roteiros mais curtos. O objetivo foi verificar o perfil sociolinguístico destes entrevistados, o motivo da escolha do curso e as relações traçadas entre a língua e a cultura alemã.

Especificamente sobre a licenciatura, em estudos recentes, verifica-se a alta desistência desses alunos em cursos universitários, no Paraná. Situação observada também em reportagens atuais em torno do assunto. Exemplo dessa constante é a matéria publicada na Gazeta do Povo (2013)<sup>35</sup>, em que se menciona que quatro em cada dez alunos que iniciam uma graduação, no Paraná, voltada à formação de professores, não terminam o curso. Portanto, em torno de 40% dos alunos que iniciam alguma licenciatura não se formam. A cada ano, 19,6% desistem do curso. Além disso, metade dos alunos de licenciatura não sabe se vai lecionar depois de formado. Este é um dado que preocupa e se reflete na formação de professores de língua alemã da Unioeste, como será visto no perfil dos alunos do curso universitário.

Sobre os roteiros de entrevistas (Apêndices A - E), eles apresentavam, no primeiro momento, com alguns questionamentos voltados ao perfil sociolinguístico do entrevistado (como idade, profissão, gênero, tempo de residência em MCR, local de nascimento, entre outros). Também houve, na sequência, questões acerca da cultura e de língua alemã, do ensino da língua de imigração no município (dados históricos) e outras perguntas. Na terceira parte, as questões estavam relacionadas às atitudes dos sujeitos em torno da temática e à sua identidade. Já no caso dos atuais alunos do CELEM e da universidade, foi indagado sobre a razão da escolha pelos cursos e, na licenciatura, se os discentes almejam ser professores de alemão.

As entrevistas foram realizadas nas casas dos entrevistados, com exceção dos alunos da Universidade e do CELEM, nesses casos, os docentes responsáveis cederam horários de suas aulas para que os discentes pudessem ser entrevistados individualmente em um espaço separado da sala. Houve a necessidade de retorno algumas vezes à escola e à Universidade, porque nem sempre todos os alunos, de todas as séries, estavam presentes naquelas aulas.

---

<sup>35</sup>Disponível em: [http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=1392135&tit=Evasao-em-licenciatura-chega-a-39&utm\\_source=gmail&utm\\_medium=social&utm\\_campaign=plugin-social-addthis#.UelUNW3kxv8.gmail](http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?tl=1&id=1392135&tit=Evasao-em-licenciatura-chega-a-39&utm_source=gmail&utm_medium=social&utm_campaign=plugin-social-addthis#.UelUNW3kxv8.gmail). Acesso em: 20 de set. de 2013.

Ao final do processo, foi possível contar com a participação de todos os alunos matriculados nos cursos formais de língua alemã, relacionados nesta pesquisa. Como a pesquisa de campo, com as entrevistas, foi realizada em 2013, no ano seguinte, 2014, novamente, o número de alunos havia diminuído.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. O estudo não seria possível sem a aceitação da comunidade e sua disposição em receber a pesquisadora e fornecer posicionamentos aos questionamentos levantados.

Além disso, já evidenciou-se nas entrevistas realizadas a cobrança dos sujeitos em realmente saber dos resultados da presente pesquisa. Praticamente todos manifestaram, no decorrer das interlocuções (entrevistado e entrevistador) ou ao final da entrevista, o desejo de saber a conclusão que o estudo apontará, pois é um tema que chamou a atenção dos entrevistados e faz parte, de alguma forma, das suas vidas profissionais e pessoais.

A partir disso, firmou-se o compromisso em fazer uma nova visita, após o término da Tese, para expor aos sujeitos participantes os possíveis resultados e conclusões do referido estudo.

A partir da geração de dados, de acordo com tabelas e gráficos, grande parte das respostas obtidas em campo foi analisada quantitativamente e qualitativamente, uma vez que apenas os dados numéricos e outras questões de quantificação seriam insuficientes para contemplar discussões em torno da temática.

As entrevistas foram realizadas no decorrer do ano de 2013 e 2014, possuem uma média de duração de uma hora de gravação, dependendo do entrevistado.

Todos os sujeitos contatados aceitaram prontamente e manifestaram satisfação em participar desta pesquisa. Porém, grande parte mencionou, primeiramente, que “não poderia ajudar muito” ou ficou muito surpresa pelo convite “mas eu?”, mostrando como, muitas vezes, as pessoas observam a pesquisa científica longe de seu cotidiano, como se fosse algo distante, não acessível e considerando suas opiniões como não relevantes.

Esses fatos retomam as discussões feitas no aporte teórico deste estudo, em que se citou a falta de interesse por parte de muitos pesquisadores em ouvir efetivamente os pesquisados e mostrar a relevância dessa participação no processo de pesquisa.

Também muitos entrevistados, quando eram informados que a pesquisa seria sobre língua alemã, diziam “mas eu não sei falar mais alemão”, mesmo que ao final sempre faziam um relato usando, na maioria das vezes, essa língua.

Como houve esse contato direto com os entrevistados e foram realizadas gravações sonoras, o projeto de pesquisa que fundamenta este estudo foi submetido ao Comitê de Ética da academia. Este é o assunto tratado no tópico a seguir.

## 2.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS

A fim de garantir o direito de resguardar os participantes deste trabalho, o projeto de Pesquisa que norteia este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste, vinculado ao Conselho Nacional de Saúde, por meio da Plataforma Brasil, em abril de 2013, sendo aprovado pelo parecer sob o número 307.925 (Anexo 1), em 21 de junho de 2013. Por meio deste processo, foi garantido aos sujeitos da pesquisa o anonimato e a possibilidade de suspensão de participação deles, em qualquer momento da pesquisa.

Em cada visita à residência ou à escola e à Universidade, houve a breve explicitação sobre a pesquisa e cada sujeito assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2), o qual foi redigido em linguagem acessível e lido anteriormente à entrevista.

Conforme as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, por meio do Art. III. 3-i, há essa necessidade da utilização de procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, bem como a proteção da imagem e a não estigmatização, a fim de garantir a utilização das informações sem prejuízo às pessoas e/ou às comunidades, também em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro.

A partir disso, os dados levantados, em campo, foram analisados de forma a garantir a confidencialidade, sem a utilização dos nomes completos dos sujeitos participantes, apenas foram criadas e utilizadas letras.

A cada encontro com os sujeitos foram entregues duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foram assinadas, uma via entregue ao pesquisador e outra ficou com o entrevistado.

Embora se tenha cumprido todo esse processo necessário para adequar a pesquisa aos quesitos éticos da academia, acredita-se que a ética, dentro deste



estudo, pela concepção teórica da LA, é muito mais um compromisso firmado com os sujeitos participantes ao escutá-los e a levar em consideração suas opiniões sobre o contexto do ensino de língua e da situação sociocultural alemã.

Dessa forma, assume-se um acordo ainda maior, uma vez que os entrevistados anseiam por saber “aonde vai dar a pesquisa”, ou seja, sentem-se parte do estudo e desejam um retorno da pesquisadora para apresentar suas contribuições. Esse também é um compromisso ético muito importante e sério que deve e que se deseja cumprir.

## 2.5 ADESÃO ÀS ENTREVISTAS E QUADRO DE ENTREVISTADOS

Neste momento, será relatado um pouco mais sobre como aconteceram as entrevistas para, após, chegar ao perfil dos entrevistados e aos questionamentos em torno da língua alemã no município a partir dos relatos constatados e analisados.

Quanto à adesão dos entrevistados ao estudo, a maior parte comentou, durante os encontros sobre a importância da pesquisa apresentada, pois sentem que a língua de imigração está cada vez sendo menos falada pela comunidade e pelos próprios entrevistados, se ainda são falantes dela, pois muitos são de gerações mais novas e não aprenderam a língua em casa ou a falavam apenas enquanto criança e, no momento em que entraram na escola, a abandonaram. Esse cenário retoma os estudos de Fritzen (2008), sobre o Vale do Itajaí, quando a autora menciona que para a sociedade majoritária, quem fala alemão é visto como *colono*, no viés pejorativo, pois seria quem tem pouca instrução e fala um dialeto, ou seja, uma língua considerada inferior.

A constatação de que a língua alemã falada na região do Vale do Itajaí era estigmatizada mostrou por que os falantes deixavam de falar português em público para que os demais não percebessem sua variação fonético-fonológica estigmatizada, e evitavam falar na língua de origem étnica porque não falam a língua alemã *Standard*, ou seja, o alemão de prestígio. Essa percepção consta também nos relatos referentes a esta pesquisa que estarão na sequência, inclusive mostrando o papel da escola em auxiliar a essa não preservação da língua alemã no município.

O tom de brincadeira irônica com que se trata a língua é outra questão que se relaciona ao estigma de uma forma local e regional, presente na fala de boa parte dos entrevistados, o que será abordado também na sequência das reflexões.

Além disso, os sujeitos pesquisados reiteraram, frequentemente, o anseio de que a língua materna vernácula fosse resgatada de alguma forma, pois se identificaram com o assunto. Inclusive, a maioria indicava outras pessoas que poderiam ser entrevistadas, querendo colaborar mais ainda com a pesquisadora.

Quanto à questão do paradoxo do observador (LABOV, 2008; TARALLO, 2005), percebeu-se que no início, realmente, os sujeitos pesquisados tinham certa timidez de estarem sendo gravados, mas, ao começarem a falar de suas vidas e experiências, ficavam mais à vontade e, acredita-se, que, por momentos, esqueciam-se da gravação. Apenas um entrevistado não aceitou gravar a entrevista, a qual foi escrita pela pesquisadora.

Como a pesquisadora era conhecida da maior parte dos entrevistados, os mesmos ficaram tranquilos para interagir e, na sequência, dialogar sobre os questionamentos, contando suas vivências e opiniões, muitas vezes, proferindo enunciados como “Vou falar a verdade”, “Serei bem sincera”. Por outro lado, em algumas circunstâncias, houve também a demonstração de receio ao arguir sobre certas questões. Acredita-se que isso se deve pelo fato de o assunto ser delicado, às vezes, adentrando a questões mais íntimas ou relacionadas a pessoas próximas, como no caso de alunos a respeito de seus professores e colegas de trabalho.

Em outros momentos, houve silêncio durante a realização de perguntas em torno do por que não estar havendo a continuação do falar alemão ou por que as escolas não aderirem ou pararam com o ensino formal da língua. Questões problematizadoras que ficam sem resposta para a maioria.

Constatou-se também que muitos consideram uma perda imensurável a não preservação da língua alemã, o que provocou os entrevistados, “O que iremos fazer para que o alemão não se perca?” ou “É uma pena o que está acontecendo”. Entre os mais jovens as respostas mais comuns, sobre o tema, eram “Eu queria muito que meus filhos aprendessem a falar em alemão” ou “Eu não tive a oportunidade de aprender, mas até hoje tenho vontade” e mesmo “Hoje percebo quanto perdi por não aprender a língua com meus pais”. Novamente, percebeu-se a vontade demonstrada pela maior parte dos entrevistados de preservação e resgate da língua, mesmo pelo tom e a entonação de voz utilizada, durante as interações, pode-se observar as expressões faciais que enfatizavam a angústia e mesmo, algumas vezes, a indignação de muitos pesquisados da língua alemã estar se perdendo pela “falta de vontade das pessoas e das autoridades”.

Ainda sobre o desenvolvimento das entrevistas, notou-se uma fala mais descontraída dos mais conhecidos por parte da entrevistadora do que com os menos conhecidos, embora, tenha-se conseguido os dados com todos os entrevistados que escolhiam o local e a data mais adequados para as entrevistas.

A fim de preservar a identidade dos participantes, foram usadas abreviaturas do alfabeto da língua portuguesa, conforme orienta a resolução nº 196 de 10/10/1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Em relação aos benefícios da pesquisa, a Resolução nº 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde, aborda que, ao enumerar os critérios éticos, existe a necessidade da relevância social, com vantagens efetivas para os sujeitos envolvidos na pesquisa, semelhante posicionamento defendido pela Linguística Aplicada, que norteia também este estudo (vide fundamentação teórica).

Para traçar um perfil dos entrevistados, segue o Quadro 3. É preciso destacar que não fazem parte desse quadro os alunos atuais dos cursos de Letras Português/Alemão da Unioeste e do curso de CELEM, que também foram entrevistados, sendo que os perfis sociolinguísticos desses serão relatados e analisados no Capítulo 5. Além disso, haverá a sistematização de um quadro específico, contando apenas com os professores atuais e antigos, a fim de observar quem são/foram esses profissionais e seu contato com a língua e a cultura alemã.

**Quadro 3** Perfil sociocultural dos entrevistados

	Entrevistado <sup>36</sup>	Escolaridade	Ascendência <sup>37</sup>	Faixa Etária	Município em que reside e há quantos anos	Gênero
1	E.A.M.B.	3º Grau	Italiana	50-60	MCR – 53	Feminino
2	E.B.C.K	3º Grau	Alemã	20-30	MCR – 29	Feminino
3	E.C.F.S.	3º Grau	Alemã	30-40	MCR – 32	Feminino
4	E.D.I.H.	Ensino Médio	Alemã	Mais de 60	MCR – 60	Feminino
5	E.E.C.G.	Especialização	Alemã	Mais de 60	MCR – 43	Masculino
6	E.F.J.Q.	3º Grau	Alemã	40-50	MCR – 2	Masculino
7	E.G.E.R.	3º Grau	Alemã	20-30	MCR – 22	Feminino
8	E.H.E.S	Mestrado	Alemã	50-60	MCR – 20	Feminino
9	E.I.Z.K.	Especialização	Alemã	Mais de 60	MCR – 35	Feminino
10	E.J.E.K.	3º Grau	Alemã	50-60	MCR – 25	Masculino
11	E.K.C.D.	Doutorado	Alemã	Mais de 60	MCR – 24	Masculino

<sup>36</sup> Optou-se por colocar apenas letras referenciar os entrevistados, sendo que a letra E. inicial significa entrevistado e as demais são um código de identificação. Nesse sentido, acredita-se que as abreviaturas não descaracterizam o participante, mas resguardam sua identidade.

<sup>37</sup> Colocou-se a ascendência quando pelo menos uma das partes da família (pai, mãe, avó, avô, bisavó, bisavô ou mesmo tataravó ou tataravô) imigrou para o Brasil.

12	E.L.B.D.	3º Grau	Alemã	50-60	Quatro Pontes – 50	Feminino
13	E.M.G.L.	3º Grau	Russa	Mais de 60	MCR – 66	Masculino
14	E.N.C.S.	Mestrado	Alemã	40-50	Toledo – 4	Feminino
15	E.O.A.H.	Especialização	Alemã	Mais de 60	MCR – 45	Masculino
16	E.P.C.W.	3º Grau	Alemã	30-40	MCR – 30	Feminino
17	E.Q.G.N.	3º Grau	Alemã	Mais de 60	MCR – 50	Feminino
18	E.R.N.D.	Especialização	Alemã	50-60	MCR – 49	Feminino
19	E.S.M.A.	3º Grau	Alemã	40-50	MCR – 47	Feminino
20	E.T.I.K	3º Grau	Alemã	20-30	MCR – 29	Masculino
21	E.U.K.B.	3º Grau	Alemã	20-30	MCR – 15	Feminino

Fonte: Dados da pesquisadora.

A partir dos dados apresentados no Quadro 3, nota-se que todos os entrevistados são residentes de Marechal Cândido Rondon, com exceção de duas pessoas que moram na região, em cidades próximas, mas que trabalham no município rondonense. Dessa forma, todos os entrevistados conhecem e participam de atividades do município foco desta pesquisa. Além disso, por meio dos dados levantados, verifica-se que os entrevistados residentes de MCR, em sua maioria, moram há muitos anos no município, então possuem essa vivência na localidade.

As faixas etárias são variadas, pois foram buscadas pessoas relacionadas com o ensino de língua alemã, atuais ou antigos, por isso a diversidade de idades, desde pessoas recém formadas até professores aposentados.

Outra informação pertinente apresentada pelo Quadro 3 diz respeito à ascendência dos entrevistados, quase todos são descendentes de imigrantes alemães. Há também descendentes de italiano e de russo, ou seja, são pessoas que possuem uma relação próxima com a língua e cultura alemã. Esse dado reforça ainda mais a proximidade dos sujeitos com a temática da pesquisa.

Também, por se tratar de pessoas ligadas de alguma forma com a educação/ensino, nota-se que a grande maioria possui 3º grau completo e alguns cursos de Especialização, de Mestrado e de Doutorado.

Na sequência deste estudo, desenvolve-se a contextualização pormenorizada de MCR, ambiente deste estudo, por meio de uma abordagem ampla de variadas facetas em torno de aspectos históricos, sociais, políticos, geográficos, culturais e linguísticos da localidade, os quais são permeados pelas *práticas discursivas ideológicas* (SILVEIRA, ROHLING, RODRIGUES, 2012) que circundam todo esse cenário.

### **3 O CENÁRIO SÓCIO-HISTÓRICO E LINGUÍSTICO-CULTURAL DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON**

Para melhor situar esta pesquisa, atendendo aos objetivos delineados, é preciso discorrer mais sobre o município de Marechal Cândido Rondon, lugar em que se desenvolveu o estudo. Isso foi realizado a partir do contato obtido com outras pesquisas realizadas que enfocam aspectos sócio-históricos, culturais e linguísticos da localidade, bem como com as experiências e vivências pessoais da pesquisadora. Acredita-se que é por meio da observação e da reflexão sobre essa diversidade de aspectos que é possível compreender um pouco mais da cultura e da história local, assim como valores, atitudes da comunidade e a própria configuração do município no cenário regional/nacional.

Para iniciar, então, essa contextualização, considerada importante e necessária, é feito, na próxima seção, um breve resgate histórico da imigração alemã no Brasil (segundo país que recebeu mais imigrantes alemães no mundo) e de aspectos ligados à cultura germânica, para após, na última parte do capítulo, chegar aos estudos de diferentes enfoques sobre o município rondonense e a sua relação com a germanidade, além de apresentar dados atuais sobre a configuração de Marechal Cândido Rondon, um dos núcleos coloniais alemães do Estado do Paraná.

#### **3.1 A CULTURA GERMÂNICA E A IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO BRASIL**

A temática da imigração alemã, no Brasil, permite muitas leituras e interpretações, com diversas abordagens que podem ser históricas, identitárias, em torno da preservação da memória, estudos socioeconômicos, investigações genealógicas, teológicas, linguísticas, geográficas, sobre o sistema educacional, entre outras tantas possibilidades, as quais demonstram a produtividade desse assunto. Inclusive, na passagem do século XIX para o XX, a temática foi discutida com ênfase no Brasil e, também, na Alemanha.

Seyferth (1990) menciona que os imigrantes alemães, japoneses e italianos, entre outros, foram importantes na colonização do Sudeste e do Sul do Brasil,

centrando-se em áreas rurais, enquanto outros grupos, como os libaneses, espanhóis e portugueses, fixaram-se mais nas áreas urbanas.

A mesma autora cita o Decreto de 25 de novembro de 1808, de D. João VI, como o ponto inicial para a vinda de imigrantes europeus para o país, uma vez que foi por meio da referida providência que se permitiu aos estrangeiros o acesso à propriedade de terras brasileiras. A medida tinha como objetivo atrair os europeus para a América em busca de novas oportunidades (SEYFERTH, 1990).

Além disso, diante das Guerras Napoleônicas e da crise política, social e econômica que vinha atingindo a Europa, houve a procura por esses habitantes por outras terras na própria Europa ou mesmo para diferentes lugares no mundo.

Ao mesmo tempo, no Brasil, houve um projeto de imigração para a vinda de agricultores alemães para a Colônia de Leopoldina, na Bahia, em 1818.

Como retoma von Borstel,

Há contradições sobre as datas e locais: Esta é de Fouquet (1974); a mesma data é dada para a Colônia São Jorge dos Ilhéus, na Bahia; Para Santos, e outros (1992), foi em 1816, na região de Macuri, na Bahia; Para Born & Dickgiesser (1990), foi em 1812 no Espírito Santo e em 1818 na Bahia; A mesma data e local foi dada por Staub (1983); E para Kreutz (1991) as seguintes datas e locais, 1812 a Colônia de Santo Agostinho, no Espírito Santo, em 1818 a Colônia Leopoldina, na Bahia, em 1819 a Colônia de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, em 1822 a Colônia de São Jorge de Ilhéus, no Sul da Bahia (VON BORSTEL, 1999, p. 27).

Embora haja essas diferenças de datas citadas por von Borstel (1999), a regulamentação da imigração no país foi feita em 1820 por D. Pedro I, momento em que houve um movimento de imigração para várias partes do Brasil, promovida pelos governos imperial, provinciais e, ao mesmo tempo, por empresas particulares.

Na Região Sul, mais especificamente no Rio Grande do Sul, Willems (1980), entre outros pesquisadores, reconhecem oficialmente o começo da imigração alemã como aquela que "partindo de São Leopoldo em 1824, [...] estende-se, nos decênios subsequentes, a noroeste (Feliz, 1845), leste (Mundo Novo, 1847) e sudoeste (Montenegro, 1840) de São Leopoldo" (WILLEMS, 1980, p.42).

Em Santa Catarina, Estado do Sul, a colonização alemã foi iniciada em 1829 em São Pedro de Alcântara, perto de Florianópolis, passando, após, por Itajaí, Blumenau, Dona Francisca e Brusque.

No Paraná, também situado ao Sul do país, o início da colonização também retoma o ano de 1829, porém “[...] foi em 1950, que tiveram lugar os empreendimentos de colonização de grande vulto, neste Estado, com os menonitas alemães, provindos de Bukovina, Rússia, com passagem por Santa Catarina, quando chegaram em 1930” (VON BORSTEL, 1999, p. 28).

De acordo com dados verificados por Seyferth,

Entre 1824 e 1830 os registros, bastante díspares, indicam a entrada de menos de sete mil alemães destinados às áreas coloniais abertas no sul (uma delas na província de São Paulo) pelo governo imperial e aos batalhões de estrangeiros agregados ao exército brasileiro, criados para lutar contra os portugueses (nas províncias do norte) e na guerra da cisplatina (SEYFERTH, 2007, p. 1).

Não há como definir, portanto, qual foi o contingente exato de imigrantes “alemães” que entraram no Brasil, mesmo porque não é possível determinar ao certo quantos europeus falavam a língua alemã no contexto imigratório vindos da Áustria, Suíça, Rússia, Luxemburgo, Polônia, Romênia, Hungria e demais imigrantes falantes de dialetos da língua alemã. Nesse sentido, as estatísticas sobre o número de imigrantes podem mudar de um autor para o outro. Além disso, de acordo com Seyferth (2000), muitos estudiosos desconsideram a migração interna que ocorreu.

O que se sabe é que, com poucas exceções, a imigração foi algo promovido pelo governo brasileiro na busca de pessoas para povoarem e colonizarem, sobretudo, a região Sul do país, fazendo isso por meio de pagamento a agenciadores para trazê-los. A imigração, a partir dessas ações, não foi algo espontâneo, mas incentivado e direcionado.

O movimento migratório foi interrompido, em 1830, devido à lei de proibição às despesas com a colonização estrangeira. A retomada foi após quinze anos, a partir da fundação de colônias alemãs no Sul, no Espírito Santo e no Rio de Janeiro. Mais tarde, surgiram colônias alemães, em menor número, em São Paulo e Minas Gerais, sendo que, a maior parte baseou-se na pequena propriedade familiar com vista à estrutura agrária.

Na época, a mão-de-obra estrangeira era considerada necessária, principalmente após a abolição da escravidão, em 1888. Era preciso uma nova forma de colonizar. Dentre as diversas nacionalidades, os alemães ficaram no topo da lista, enquanto trabalhadores, que melhor se resignariam à nova realidade e

emigrariam em família. Por conseguinte, o modelo econômico, baseado na mão-de-obra escrava, passou a ser considerado arcaico para o país que precisava progredir.

De acordo com Seyferth (2000), é a partir do desenvolvimento posterior à fase pioneira e à migração para centros urbanos que foi se desenvolvendo o surgimento de uma etnicidade teuto-brasileira, que “foi concomitante com a emancipação das colônias (transformadas em município) e com os interesses mais diretos de uma elite da classe média urbana e da rural nos direitos de cidadania, aí compreendida a participação política” (SEYFERTH, 2000, p. 2).

Schulze (2008), em seu artigo sobre a relação entre a germanidade e o discurso protestante alemão sobre a imigração alemã no Brasil, menciona a vontade da expansão dos ideais religiosos e imperialistas do Império Alemão do século XIX no exterior.

O autor afirma que,

Os imigrantes alemães no Brasil tornaram-se importantes para o governo alemão, não apenas por razões econômicas - [...] – mas também por razões de influência política e de consolidação da reputação alemã no mundo em que, por toda a parte, se verificam tendências imperialistas e colonialistas (SCHULZE, 2008, p. 21).

Em tal posicionamento, verifica-se a tentativa de preservação dos ideais de germanidade no mundo, tendo no Brasil um lugar privilegiado para que isso acontecesse, pois o país se tornava uma espécie de terra prometida para os imigrantes colonos, lugar em que havia terras férteis e de clima adequado, o que era reforçado pela igreja e pela escola (sobre as escolas étnicas, ver capítulo 4).

Schulze (2008) cita a fala do chanceler alemão Bülow, em 1903, para mostrar a satisfação deste último se os alemães no Brasil não esquecessem de sua língua materna e não perdessem sua dedicação à antiga pátria, ou seja, à Alemanha. De maneira que, sendo aquele país a pátria primeira, não deveria ser esquecida, embora já estivessem uma nova pátria que os acolheu.

Com o tratado de Versalhes, em 1918, o Império Alemão perdeu sua posição de nação imperial devido à perda de territórios coloniais. De acordo com Lorenz (2008), a partir de então, a imigração alemã obteve menor espaço nos debates políticos e científicos oficiais e os povos europeus procuravam novas terras pelo mundo.



A partir disso, a imigração se expande e, após a apropriação de terras no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, o Oeste e o Norte do Paraná também foram colonizados por imigrantes alemães. Essa região do país foi desenvolvida mais tarde devido às terras paranaenses serem cobertas por florestas bem fechadas e pouco acessíveis.

Schmidt (2002) relata que, até meados do século XX, não houve muitos investimentos do Poder Público na região do Oeste do Paraná, em relação à exploração e à colonização das terras. “Isso se deve ao fato de que, durante um longo período, a ocupação das terras brasileiras restringiu-se à faixa litorânea, sendo que as incursões para o interior do país passaram a ter maior intensidade a partir do início deste século” (SCHMIDT, 2002, p. 34).

O fato mencionado pelo estudioso que alavancou projetos extrativistas na região foi a fundação da Colônia Militar, em 1889, junto com outras iniciativas visando à segurança nacional, que deu origem ao município de Foz de Iguaçu, que naquela época compreendia a região onde hoje estão os municípios de Toledo e de Marechal Cândido Rondon. “Poucos anos após a fundação dessa colônia militar, comerciantes ingleses obtiveram por parte do governo brasileiro concessões de terras para a exploração sistemática de riquezas naturais” (SCHMIDT, 2002, p. 34).

Percebe-se que o novo Estado foi também idealizado por esses imigrantes, sendo a nova promessa do paraíso, imaginário que fazia com que os descendentes deixassem suas moradias e fossem para esse outro lugar, demorando semanas para chegar à nova terra, abandonando seus pertences, que não cabiam nos meios de transporte utilizados.

Relato semelhante foi mencionado por entrevistados durante este estudo, acrescentando informações sobre a viagem que demorava semanas e nem sempre havia um lugar certo para chegar e se instalar. Quer seja, o futuro desses migrantes era incerto.

Em uma entrevista foi dito que durante a viagem, do Rio Grande do Sul para o Paraná, na década de 1970, em cima de um caminhão, todos (pais e filhos) vinham cantando a música *Nun ade, du mein lieb Heimatland* (Agora, adeus, minha terra querida). A música, segundo entrevistado, era porque a família estava deixando sua terra, ou seja, o lugar em que haviam nascido, e foi preciso ir morar em outro Estado devido à falta de emprego e terras, uma vez que tinham apenas uma pequena propriedade de terra e a família era muito grande e, ao mesmo tempo, o Paraná

ofertava novas oportunidades. Nesse caso, o *Heimatland* representa o local onde o entrevistado morava e onde teve suas primeiras experiências de vida, onde estudou nas primeiras séries, ou seja, seu primeiro lar, uma cidade rio-grandense e não especificamente a Alemanha, país de origem de seus antepassados.

A mencionada música alemã é retomada nos estudos de Damke (2010), quando foram desenvolvidos dois projetos sobre o tema músicas populares alemãs. No primeiro foi coletado, junto a corais, principalmente da Terceira Idade, em torno de 150 letras de músicas das quais foram selecionadas as 100 mais cantadas.

O pesquisador afirma serem os temas mais frequentes no repertório musical a “[...] saudade da terra natal que ficou longe, o sentimento de amor, paixão, desejos de felicidade, o espírito aventureiro do povo alemão, a saudade da juventude, etc. No entanto, o tema que mais se destaca nas músicas é o da saudade da *Heimat*” (DAMKE, 2010, p. 3). Como foi verificado no relato anterior, o *Heimat* pode ter diferentes conotações.

Percebe-se que a migração da região do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina desses colonos para a região paranaense representou uma forma de reprodução dos costumes, tradições de seus antepassados, pais ou avós, na antiga colônia de imigrantes rio-grandenses e/ou catarinenses.

Cabe mencionar, assim como assevera Spinassé (2008), que essa vontade dos imigrantes, muitas vezes, de manter as tradições, a língua, e outros aspectos culturais como parte de sua identidade, na maioria das vezes, não ocorria de forma consciente, pelo contrário, acontecia, frequentemente, de forma natural e impensada. “A integração é necessária, desejada e inevitável; contudo, a ligação com a origem e o passado também o é” (SPINASSÉ, 2008, p. 117).

Atualmente, ainda são percebidos traços da herança cultural alemã no Oeste paranaense, onde existe, por exemplo, o emprego da língua alemã por muitas famílias, principalmente em regiões mais interioranas. Costume perpetuado que, indiscutivelmente, mantém uma ligação de identificação com a proposta de análise desta pesquisa, com relação ao município rondonense, o que é delineado na sequência.

### 3.2 A COLONIZAÇÃO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON

A fim de compreender o cenário atual e a constituição histórico-social e cultural, neste momento, retomam-se aspectos relacionados à colonização do município de Marechal Cândido Rondon a partir do final dos anos de 1940 e início dos anos de 1950. Sobre o assunto, cabe citar que os imigrantes vieram do Sul do país ou de regiões da Alemanha, entre elas: Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Vorpommern; como também da Áustria, da Suíça e de imigrantes alemães denominados de *Deutschruss* que passaram um período na Rússia (VON BORSTEL, 1992).

O município teve seu nome originado do desbravador Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, e as principais atividades desenvolvidas na região foram a agricultura e a pecuária.

Consta que o Oeste paranaense, no início do século XX, era habitado por indígenas. Na sequência, esse espaço geográfico foi ocupado por companhias estrangeiras que tinham o objetivo de fazer a extração e comercialização da erva-mate e da madeira. Uma das companhias inglesas, com sede na Argentina, entrou em decadência e um grupo de comerciantes gaúchos de Porto Alegre comprou a área chamada de Fazenda Britânia para dar início à colonização da região.

Dessa maneira, o desenvolvimento e a vida histórica da comunidade na qual se situa Marechal Cândido Rondon estão ligados diretamente ao trabalho da Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A – MARIPÁ. Uma empresa comercial constituída por gaúchos, liderados por Alfredo Ruaro, Luiz Alberto Dalcanalle, aliados a Curt e Egon Brecht, Willy Barth e Julio Gertun de Azevedo Bastian, que compraram a Fazenda Britânia, no início de 1945, da Companhia de Madeiras Del Alto Paraná.

Dos nomes supracitados destaca-se o de Willy Barth,<sup>38</sup> que foi diretor da Empresa Maripá de 1945 a 1962 (ano de sua morte), e prefeito de Toledo – então o maior município da região. Conforme Schmidt (2002), são destacados, ao longo da história, seus empreendimentos na vida pública, social, política e econômica na região Oeste do Paraná, sendo visto, por muitos, como um “símbolo do colonizador”, uma vez que se relacionava à Colonizadora Maripá diretamente a seu nome. “Ou

---

<sup>38</sup> Nascido no Rio Grande do Sul, descendente de alemães protestantes, que eram empresários do setor industrial.

seja, muitas das atividades desenvolvidas pela colonizadora eram atribuídas às ações de Willy Barth” (SCHMIDT, 2002, p. 37). Devido a isso, Barth foi considerado um mito político, que ajudou a desenvolver o município de Marechal Cândido Rondon. Isso porque, foi por intermédio dessa empresa colonizadora que chegaram à região Oeste os primeiros colonizadores. A instalação dela, no município rondonense, tinha como responsabilidade a busca de mão de obra para as “novas terras<sup>39</sup>”, privilegiando agricultores gaúchos e catarinenses (imigrantes e descendentes de italianos e alemães).

Além disso, de acordo com o censo de 1980, sobre os imigrantes, a própria hegemonia populacional seria ideal para a perpetuação de hábitos e costumes germânicos, os quais seriam repassados daquelas gerações para as próximas. Traçou-se, então, um ‘Plano de Colonização’, a partir de um documento em que se previam os objetivos da Empresa Maripá, destinando a divisão e venda das terras, em lotes, principalmente, para imigrantes alemães e italianos e seus descendentes, uma vez que esses eram considerados os mais preparados para a colonização, na lida com a terra.

Pelo referido projeto, a ocupação na fazenda deveria ser feita por Cascavel, município também localizado na Região Oeste do Paraná. Conforme descreve Saatkamp (1985), o Plano de Ação da Colonizadora Maripá possuía uma série de regras, entre elas a “escolha dos elementos humanos para povoar a Fazenda Britânia” (SAATKAMP, 1985, p. 42). Os agricultores do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina seriam os mais conhecedores dos produtos agrícolas, do clima e tinham amor pela terra.

Maccari (1999) contextualiza dados da origem da população do município, nas primeiras décadas da colonização, o que pode ser observado na sequência:

---

<sup>39</sup> Chamada de Vila General Rondon, na época, distrito de Toledo. A lei estadual nº 4245, de 25 de julho de 1960, alterou o distrito de General Rondon para o município de Marechal Cândido Rondon.

**Quadro 4** Estados de origem da população de Marechal Cândido Rondon (1983).

<b>Estados</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Total</b>
Rondônia	01	-	01
Pará	01	01	02
Ceará	04	02	06
Paraíba	06	01	07
Pernambuco	28	25	53
Piauí	01	-	01
Alagoas	04	01	05
Sergipe	04	02	06
Bahia	66	45	111
Minas Gerais	282	205	487
São Paulo	139	142	335
Paraná*	6.576	6.220	12.796
Espírito Santo	44	46	90
Rio de Janeiro	02	08	10
Santa Catarina	4.787	4.429	9.136
Mato Grosso	22	14	36
Goiás	04	-	04
Distrito Federal	06	05	11
Rio Grande do Sul	10.516	9.586	20.102
<b>TOTAL</b>	<b>22.550</b>	<b>20.735</b>	<b>43.285</b>

(\* Incluídos os habitantes nascidos no município).

Fonte: CÂNDIDO Rondon: 23 anos de trabalho e de progresso. *O Paraná*, Cascavel, p. 8, 23 jul. de 1983 apud MACCARI, 1999, p. 36<sup>40</sup>.

Por meio da visualização do Quadro 4, verifica-se o número maior de migrantes do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina para o município rondonense, totalizando quase 30 mil habitantes dos 43.285 daquele ano (1983) e o número pouco expressivo de outras regiões do Brasil.

A respeito da formação administrativa de MCR, pode-se mencionar que o distrito foi criado em 6 de julho de 1953, pela Lei Municipal nº 17. Já o município foi oficializado em 25 de julho de 1960, pela Lei Estadual nº 4.245, juntamente com os

<sup>40</sup> No quadro houve um erro de soma sobre o número de migrantes do Estado de São Paulo. O total é de 281 pessoas e não 335 como está demonstrado.

distritos de Margarida, Nova Mercedes, Porto Mendes e Quatro Pontes. Atualmente, o município rondonense é formado por: Marechal Cândido Rondon (Sede), Bom Jardim, Iguaporã, Margarida, Novo Horizonte, Novo Três Passos, Porto Mendes e São Roque.

Sobre o assunto, Pfluck (2007) relata o papel da Colonizadora Maripá, a partir de 1940, em Marechal Cândido Rondon, apresentando propagandas dos aspectos naturais que, segundo a pesquisadora, ajudaram a justificar a imigração para o município rondonense. Para tanto, foram analisados panfletos, fotografias e a descrição dos aspectos naturais, como o relevo e a geologia, a hidrografia, as coberturas pedológicas e vegetais e, ainda, o clima.

Sobre a temática, a mesma autora cita que os folhetos vinham ao encontro do anseio dos agricultores catarinenses e rio-grandenses que queriam melhores condições de vida para seus filhos, mencionando as terras planas, sem morros e pedras, bem como a fertilidade do solo. O clima saudável e rico em água, um verdadeiro “paraíso terrestre” (PFLUCK, 2007, p. 120) devido ao somatório de cada um dos componentes do meio.

Repetia-se, assim, a visão do paraíso, a promessa feita, primeiramente, aos imigrantes da Europa para o Brasil e, mais tarde, dos descendentes de imigrantes dos Estados Sulistas para o mais novo Estado, o Paraná, mais especificamente, Região Oeste desse estado.

As ações citadas relativas à ocupação das terras, com a caracterização dos aspectos naturais, fizeram parte de um processo articulado entre o poder público e o privado, uma vez que centralizavam seus discursos no incentivo à migração com a promessa de terras férteis e, juntamente a isso, a perpetuação das práticas culturais entre os migrantes que ficariam situados entre amigos. Neste aspecto, verifica-se o tom propagandístico que sempre reiterava o sonho das terras e do estabelecer-se entre pessoas da mesma origem, etnia cultural.

Com base em estudos sobre o município rondonense, sobre aspectos históricos, é possível observar o processo colonizatório da região, direcionado aos grupos teuro-brasileiros. Esta memória é retomada constantemente na conjuntura atual do município, uma vez que o Poder Público continua a realizar ações para reproduzir esta imagem teuta, a resgatar a cultura alemã, apagando todas as ações coercitivas que proibiram outras etnias de comprar terras durante a colonização.

Além da não venda de terras, a intimidação a outros povos acontecia de outras formas, como, por exemplo, através da intimidação cultural e linguística. Targanski (2007) é um dos estudiosos que enfatizam a dificuldade de aceitação de outras pessoas na localidade, na época da colonização, sendo que cada vez mais, grupos homogêneos estabeleciam-se, amparados pela empresa responsável pela colonização que criava empecilhos para intimidar a migração de outros que não fossem descendentes alemães ou de descendência germânica.

Segundo o autor, os obstáculos eram diversos, passando

[...] desde a recusa da colonizadora em vender os lotes de terra sob as mesmas condições para estes outros imigrantes, passando pela intimidação cultural e linguística, e até mesmo na religião, com a formação de igrejas luteranas e católicas<sup>41</sup>, onde a eucaristia e o cerimonial eram realizados em língua alemã (TARGANSKI, 2007, p. 27-28).

Verifica-se que o processo de colonização de toda a região Oeste, bem como de Marechal Cândido Rondon, foi direcionado e, de certa forma, discriminatório.

Com semelhante abordagem, Schneider (2002) fala sobre o caráter tendencioso da Empresa Maripá, que desenvolveu um programa de colonização em que se criou “uma imagem ao procedimento colonizador a partir da construção e difusão de uma série de significados atribuídos à figura dos colonos migrantes” (SCHNEIDER, 2002, p. 52).

Dessa forma, houve a seleção do elemento humano, a partir de suas características étnicas e hábitos, que deveriam corresponder ao discurso e aos objetivos da empresa colonizadora. “Estes procedimentos revelam práticas que dão a noção de um gerenciamento científico e racional, através do qual a noção de alteridade não escapava do olhar dos dirigentes” (SCHNEIDER, 2002, p. 57).

Dialogando com esse cenário, na área de História, há a dissertação de Stein (2000), *Construção do discurso da germanidade em Marechal Cândido Rondon (1946-1996)*, em que o pesquisador visou analisar os discursos sob os quais se construiu a germanidade como referência identificatória do município rondonense. Sobre o direcionamento das terras para imigrantes e a imagem construída desse ideal de colonização. O historiador menciona que

---

<sup>41</sup> De acordo com estudos de von Borstel (1992, p.119), “não foram realizadas missas em língua alemã em Marechal Cândido Rondon”, apenas, de forma esporádica, havia orações ou músicas da língua alemã em velórios ou casamentos.

Esses elementos discursivos sob os quais se constrói esse colono são seu caráter 'afeito ao trabalho', e seu 'apego à terra'. Portanto, uma certa 'predestinação' é inerente aos descendentes de italianos e alemães, que já demonstraram isso em seus lugares de origem. Daí o Plano de Ação também apresentar os colonos descendentes de alemães e italianos como sujeitos 'iluminados' que, através de seu caráter 'laborioso e ordeiro', com uma ascensão garantida, revelariam, em certa medida, uma "predestinação" ao sucesso (STEIN, 2000, p. 24).

Depreende-se dessa leitura que houve, assim, todo um imaginário em torno dos descendentes alemães e italianos que, devido à sua origem, seriam os trabalhadores ideais para desbravar a terra e torná-la produtiva.

Schulze (2008) retoma a visão positiva pelo discurso da germanidade, promovido e mantido pelo protestantismo no Brasil, em que se observam as 'virtudes' alemãs que estão atreladas à germanidade. Entre as principais características estariam: *Arbeitsamkeit* (Diligência), *Ordnung* (Ordem), *Wahrhaftigkeit* (Verdade), *Sittlichkeit* (Moralidade), *Sparsamkeit* (Economia), *Gottesfurcht* (Piedade) e *Treue* (Fidelidade). Verifica-se a partir dessa constituição lexical um ser humano ideal para desbravar a selva com muito esforço e dedicação à terra.

Essas qualidades eram reforçadas ainda mais no momento em que se observava o discurso em torno do ser brasileiro ou afrodescendente, como afirma Schulze (2008), o qual era visto como um antônimo às virtudes alemãs. Frequentemente, os visitantes quando falam de Marechal Cândido Rondon reforçam justamente isso, afirmando que a cidade é bonita, organizada e limpa porque caracterizaria o 'povo alemão' que reside nela. No entanto, isso não é uma regra que vale para todos os casos.

Em relação ao assunto, Stein (2000) faz menção a um relatório desenvolvido pela Organização das Nações Unidas (ONU), o qual mostrou Marechal Cândido Rondon como terceiro município mais bem classificado do Estado paranaense. Entre os índices que se destacavam estava a menor taxa de mortalidade infantil, a maior expectativa de vida e uma das melhores taxas de alfabetização.

De acordo com Stein (2000), os dados supracitados foram utilizados como argumentos para mencionar, sobretudo, a influência do "fator étnico" nos resultados alcançados. Na publicação, ressaltava-se que,



Os elevados índices em desenvolvimento social obtidos em Marechal Cândido Rondon podem ser explicados por ações públicas (...) mas também pela colonização do município. Mais de 80%, ou cerca de 38 mil habitantes são descendentes de alemães. Reconhecidamente, *alemães* e outras etnias européias valorizam hábitos alimentares, cuidados em saneamento e com a formação educacional. (...) O prefeito Aristón Limberger (PMDB), descendente de *alemães* relata que o município mantém 29 escolas de 1ª a 4ª séries, (...) O secretário de saúde, Ivan Morozov (...) destaca as ações públicas, voltadas à saúde e educação, mas destaca a ‘descendência *germânica*’ da população como fator importante para os índices de desenvolvimento social aferidos (Jornal FOLHA DE LONDRINA. Londrina: 11 de setembro de 1998. p. 07 apud STEIN, 2000, p. 111, grifos do autor).

Pela citação acima, nota-se essa constante da mídia, em divulgações propagandísticas, a fim de relacionar o município e o seu ‘progresso’ com a colonização étnica cultural da população, que está amparada na descendência germânica. Não somente naquela época, mas a posição perpetua inclusive na atual configuração do município, quando se observa propagandas oficiais.

Sobre esse aspecto, retoma-se a concepção bakhtiniana de ideologia, pois a mídia, enquanto representante da ideologia oficial, apresenta discursos estáveis materializados, que, por sua vez, reiteram essa construção ideológica acerca da questão da germanidade do município. Ao se eleger um discurso oficial, como no caso do enunciado que é reiterado em Marechal Cândido Rondon ser “A cidade mais germânica do Paraná”, há uma reelaboração da realidade que passa a ser linear, com discursos estáveis, sem conflitos, pois desconsidera outros.

Em torno dessa situação também poderia ser mencionada a recente iniciativa do Governo Municipal, quando foram produzidos três grandes *banners* (3m x 2m) que são levados aos eventos oficiais e colocados com destaque nos locais. Neles há imagens de construções de prédios públicos e pontos turísticos do município que possuem a arquitetura em estilo germânico na sua composição, contendo, além disso, o seguinte enunciado acima das imagens: “Nossa história e nossa gente têm raízes na origem alemã”, como pode ser visto na sequência:

**Figura 3** *Banner* exposto na prefeitura de Marechal Cândido Rondon (PR)



Fonte: Fotografado por Franciele Martiny em outubro de 2012.

Conforme a Figura 3, verifica-se que o *banner* possui como símbolo central (número 4) o Portal de entrada da cidade que em muitos *sites*, por exemplo, aparece como sendo a imagem que representa o município. Na parte superior da figura (número 1), há a imagem do Fórum, ao lado (número 2) do portal de entrada do Estádio Municipal, na sequência (número 3) do Posto de Saúde do bairro localizado no Jardim Primavera (todos os chamados postinhos de saúde possuem o mesmo estilo), ao lado (número 5) aparece a instalação do Correio, abaixo (número 6) o portão de entrada do Parque de Exposições, ao lado (número 7) a fachada do SAAE (Serviço Autônomo de Água e Esgoto), e, ao final (número 8), a Casa do Artesão, situado na praça central, Willy Barth, ao lado da prefeitura.

A maior parte das construções públicas apresenta o estilo germânico, o que é destacado nas fotos pelo ângulo de enfoque das mesmas.

Entretanto, o próprio estilo arquitetônico, que foi incentivado para dar característica à cidade germânica, muitas vezes, gera discussões, uma vez que se tornou um atrativo turístico para os visitantes devido aos elementos decorativos em suas fachadas, que procuram reproduzir estilos da arquitetura alemã, predominante

do século XIX. Embora essas imitações de uma forma arquitetônica alemã tentem buscar o resgate e a preservação da tradição germânica, muitas apresentam uma mistura de estilos e materiais de construção diferentes do que seriam as fachadas das cidades alemãs, porque, no caso das construções no município rondonense, essas foram atualizadas para a realidade brasileira, de acordo com novas condições climáticas e materiais. Cenário que fica mais evidente quando visitantes alemães chegam à cidade e comentam a dissonância com a arquitetura de lá (essa discussão será ampliada nos capítulos subsequentes).

O enunciado da Figura 3 é o mesmo dos outros dois *banners* e reforça os mesmos efeitos de sentido de que o município é alemão, de “raiz” – remetendo à colonização, à origem do município – e de “gente”, remetendo aos descendentes de imigrantes.

Portanto, observa-se a função ideológica do signo linguístico utilizado na construção do enunciado na relação estabelecida com o caráter histórico que carrega a palavra, no discurso oficializado, refratando valorações sociais presentes no município em questão.

Apesar da palavra ‘raiz’, enquanto signo ideológico, carregar vários sentidos, nesse caso, a partir da contextualização histórico-social-ideológica de Marechal Cândido Rondon, essa seria a ascendência da população centrada nos imigrantes e seus descendentes, no início da colonização da região. Observa-se, que esse assunto é sempre retomado pelo discurso político enquanto representante da ideologia oficial.

Há, assim, um entrecruzamento de vozes entre o que o discurso oficial diz e que, ao mesmo tempo, é repetido por parte da população e principalmente pela mídia, propagando essa imagem de germanidade.

Para reiterar ainda mais esse aspecto cultural germânico, podem ser citadas as duas grandes festividades que são destaques na cidade, a Expo-Rondon, com a Festa Nacional do Boi no Rolete (festa de aniversário da Emancipação Política e Administrativa do município, comemorado dia 25 de julho, Dia do Colono) e a *Oktoberfest*, realizada há 27 anos, sempre em outubro. Esta última surgiu no ano de 1986 com a elaboração e a criação do ‘Projeto de Caracterização Germânica’ da cidade (descrita na sequência), com a criação de festas típicas, a *Oktoberfest*, e a estilização arquitetônica da cidade – Enxaimel e Casa dos Alpes. Por muitos anos a

festa foi reconhecida e divulgada como “a mais germânica do Brasil”, *slogan* usado amplamente nas propagandas veiculadas nas mídias.

A primeira edição foi em 1987. Anterior a ela, havia a Festa da Cerveja, que iniciou em 1983, buscando ser uma versão rondonense da *Oktoberfest* de Munique, na Alemanha.

Stein (2000) menciona que a referida festa pode ser considerada uma precursora da *Oktoberfest*, uma vez que a relação entre elas se dava pelo fato de ambas terem como referencial o período que marcava a principal colheita agrícola do ano.

Ambos os eventos supracitados, que acontecem anualmente (a *Oktoberfest*, em alguns anos, não foi realizada), contam com apresentações de diversas bandas e danças folclóricas e com a comercialização de pratos típicos da cozinha alemã, entre eles *Sauerkraut*, *Kassler*, *Eisbein*<sup>42</sup>, assim como o café colonial, que é servido com alimentos da área rural. Também, por muito tempo, a cidade se enfeitava com flores e ornamentos decorativos com as cores da bandeira alemã, ou seja, preto, vermelho e amarelo.

No entanto, como afirma Queirós,

As representações do passado veiculadas em sua simbologia (que privilegia um passado ligado à cultura alemã e teuto-rondonense) não correspondem às práticas passadas, pois, pelas dimensões que assumiu, a festa caracteriza-se como evento de lazer de massa, espaço de diferentes manifestações populares, no qual ocorre, de fato, uma miscigenação de povos de diferentes etnias, idades e locais, caracterizando uma verdadeira interação de culturas diferentes (QUEIRÓS, 2002, p. 44).

O fato mencionado acima por Queirós (2002) pode ser ainda mais visível quando se relembra das primeiras edições da festa, pois havia todo um preparativo festivo na cidade, com os enfeites citados, com a realização de várias “*Pré-Oktoberfest*” nos distritos rondonenses, nas ruas da cidade, as quais compreendiam festas informais, outras atividades de lazer que antecederiam e se relacionavam diretamente com a *Oktoberfest*, o evento principal, oficial. Portanto, as *Pré-Oktoberfest* eram realizadas, geralmente, no final do mês de setembro e início do mês de outubro, sendo semelhantes à própria *Oktoberfest*, como uma forma de

---

<sup>42</sup> Tradução: Chucrute (repolho em conserva, picado e levemente fermentado em salmoura), carne de porco defumada e Joelho de porco.

preparação do município e dos participantes para a grande festa, geralmente, realizada no final de outubro de cada ano.

Na mesma época relatada, havia um concurso para a escolha da miss ou rainha da festa, na abertura do evento na sede municipal, a candidata eleita formava o par com o “Opa Fass” (símbolo da *Oktoberfest* rondonense), os quais, na sequência, participavam dos festejos e desfilavam no alegórico do *Bierwagen*<sup>43</sup>. Com o passar dos anos, essa tradição foi sendo deixada de lado, permanecendo apenas os grandes bailes, movidos a chope, e a presença de restaurantes alemães apenas na época da realização da festa, durante um ou dois finais de semana.

Considerada como uma política pública para o lazer rondonense (QUEIRÓS, 2002), há, na realização da festa, valores e significados sociais, políticos, históricos e ideológicos voltados à questão da germanidade da localidade.

Nos estudos de Flores (1997), também se retoma aspectos relacionados à *Oktoberfest*. Para a autora,

A *Oktoberfest*, reeditada a cada ano é plena de citações dos mitos fundantes da história. Apagando e silenciando os conflitos, as contradições, a história pontuada pelos diversos tempos vividos, acaba por apresentar e representar uma história mitificada, apologética, seletiva, cuja versão é trazida a público através de emblemas de um passado seletivo, pelos fazedores de festa (FLORES, 1997, p. 46).

No ano de 2013, excepcionalmente, o evento não foi realizado. Os administradores alegaram a necessidade de haver uma discussão maior acerca da realização da *Oktoberfest* e que também o evento festivo não estava gerando lucro. Para discutir o assunto, foi realizado o I Fórum de Debates, momento em que foram elencados, em 2013, uma série de ações ligadas aos eventos realizados no município, entre eles a Expo Rondon (Festa do Município), a *Oktoberfest*, o Miss Rondon, o Natal e *Reveillon* e a temporada de verão em Porto Mendes (distrito que possui uma prainha artificial e área de *camping*).

Dessa maneira, o propósito do Fórum foi traçar um perfil para os eventos para ser seguido a partir de 2014, envolvendo os aspectos legais que impactam nos eventos de um modo em geral, por meio da discussão e realização de oficinas e

---

<sup>43</sup> Tradução: carro da cerveja, neste caso, carro do chope.

reuniões com a participação de representantes de entidades organizadas e autoridades municipais e demais interessados.

De acordo com matérias jornalísticas veiculadas no *site* oficial da prefeitura (Anexos 5 e 6), entre outras discussões sobre datas e quesitos de gerenciamento financeiro, os debates estavam centrados em futuras ações, entre elas, uma nova “Política Pública de Germanização”, um dos principais temas que surgiu durante os encontros realizados pelo Fórum.

Sobre o assunto, o secretário de Gabinete da prefeitura rondonense, em entrevista concedida ao órgão de imprensa, relatou que

Há uma compreensão por parte do poder público municipal para isso e as entidades também são simpáticas a questão. A *Oktoberfest* não pode ser pensada somente como um evento em si, mas sim, como algo permanente, onde todos os dias do ano o município seja lembrado como uma cidade com características germânicas. É uma riqueza muito grande no aspecto cultural e turístico que deve ser explorada”, apontou Lair (Disponível em: <<http://www.mcr.pr.gov.br/noticias/2593>>. Acesso em: maio de 2014).

Analisando o excerto acima, verifica-se, mais uma vez, a tentativa do Poder Público em perpetuar, principalmente, por meio de eventos festivos, essa imagem germânica do município, por meio de intervenções políticas. No entanto, não se faz menção ou se reflete sobre o papel da língua alemã nesse contexto, entre outros aspectos culturais.

Durante a realização de uma pesquisa sobre a paisagem urbana e a migração no município, Kirchheim (2010) questionou a população com relação à cultura alemã, para saber se esta cultura se constitui em uma cultura de permanência ou de recriação. Para tanto, o trabalho de campo foi realizado em 2009, momento em que foram aplicados 250 questionários. A estudiosa perguntou quais eram os motivos para a realização das festas e comemorações alemãs em Marechal Cândido Rondon, se elas eram para a manutenção da cultura ou para exploração econômica ou mesmo para as duas coisas juntas.

Os resultados foram apontados da seguinte maneira:

- Manutenção da cultura alemã, com 44 menções, correspondendo a 18% da população pesquisada;
- Exploração econômica e turística, com 77 referências, que corresponde a 30% da população pesquisada;

- Exploração econômica e manutenção da cultura, com 127 citações, correspondendo a 50% da população pesquisada.

A própria população do município tem dúvida a respeito desta questão, alguns consideram que as festas alemãs realizadas servem para manutenção da cultura, enquanto outros afirmam ser somente para exploração econômica, mas muitos acreditam que estas festas possuem as duas funções, evidenciando a ambigüidade da situação. É possível concluir que as festas típicas alemãs no município são realizadas pelos dois motivos, tanto para manterem a memória cultural desta população de descendentes de alemães, quanto para trazerem lucratividade econômica para o município (KIRCHHEIM, 2010, p.113).

Os resultados divulgados pela autora indicam que Marechal Cândido Rondon apresenta permanência e recriação da cultura alemã. Ainda segundo a autora, os bairros e a distribuição de sua população obedecem a critérios hierarquizados, principalmente no que se refere a sua descendência cultural, procedência migratória e renda, o que demonstrou que os bairros com maior concentração de descendentes de alemães constituem os bairros mais favorecidos, enquanto os bairros com menor concentração de descendentes de alemães constituem os bairros menos favorecidos economicamente.

Outros fatos relacionados aos núcleos de presença alemã no Estado do Paraná, incluindo a região Oeste e, por extensão, Marechal Cândido Rondon, são relatados no livro *Imigração Alemã no Paraná - 180 anos: 1829-2009*, que foi lançado em 2012. A coletânea de artigos traz uma contextualização histórica e cultural alemã no Estado.

No capítulo sobre a colonização da Região Oeste do Paraná, Gregory e Stein (2011) citam a ligação entre a empresa colonizadora e a igreja como forma de propaganda aos colonos. A maioria dos religiosos era filhos de descendentes de imigrantes, falantes de dialetos, incentivadores da migração. “O sagrado se constituía em fator influenciador de negócios” (GREGORY; STEIN, 2011, p. 354).

Os mesmos autores, com base na entrevista realizada com Wiland Schurt, autor do primeiro ‘Projeto de Caracterização Germânica’ de Marechal Cândido Rondon, já mencionado, fazem alusão aos conflitos existentes, relacionados com a língua alemã e não propriamente à etnia.

Era época em que uma pessoa que não falasse a língua alemã fluentemente era considerada ‘negra’ e sofria consequentemente a discriminação dos demais. São desta época os apelidos de pessoas que com o tempo se tornaram queridos da população sob o

pseudônimo de 'Alemão Preto', 'Alemão Louco', etc. Podia ser de cor e facilmente se integrava à sociedade, desde que falasse alemão. Mas, por sua vez, podia ter a pele alva e os cabelos louros, e não se integrava caso não falasse a língua materna da maioria (SCHURT, 1986 apud GREGORY; STEIN, 2011, p. 363).

Inclusive, atualmente, como relata o entrevistado E.O.A.H, muitos falantes de língua alemã, que possuem dificuldades em falar o português, geralmente pessoas com mais idade e que residem no interior do município, costumam procurar lugares em que as pessoas as compreendam ou interajam na língua alemã.

Você pode perceber isso quando a pessoa procura um determinado comércio onde ela consegue se comunicar em alemão. Tanto é que, nos primeiros anos que eu morava em Rondon, sempre se anunciava no rádio 'precisamos de uma empregada, de uma vendedora, que fale alemão', hoje não se vê mais isso, mas uma vez era bem comum (E.O.A.H., de MCR, 2013).

Outra situação foi mencionada por E.Q.G.N., quando a entrevistada menciona que em seu local de trabalho a ocorrência citada ainda acontece (de falantes de alemão a procurarem para se comunicarem na referida língua). Esse é o único momento em que a falante ainda usa a língua alemã, apesar de essa ser sua língua materna e de ter aprendido o português apenas quando começou na escola primária, além disso, seus pais somente falavam em alemão. Nos dias atuais, entretanto, a entrevistada admite que apenas sabe

[...] umas palavrinhas em alemão, falo quando veem pessoas aqui, idosos que não sabem o português, ou também, o que acontece, são pessoas que gostam de falar ainda em alemão e me procuram porque sabem que eu falo também. Então, eu sou uma referência para eles aqui (E.Q.G.N.de MCR, 2013).

Sobre o assunto, Gregory (2011) reafirma que, em anos anteriores, devido à presença significativa de falantes do alemão no município, era preciso falar e entender essa língua para se encaminhar um bom entendimento no relacionamento e, conseqüentemente, nos negócios. "Então quem não sabia falar muito bem o alemão às vezes não ficava na vila" (GREGORY, 2011, p. 94).

Também a estudiosa ressalta o papel da igreja e da escola para a coesão dos grupos étnicos. As associações de moradores do município também eram um espaço de lazer, preservação de costumes e hábitos dos imigrantes.



Nesse sentido, a hegemonia populacional foi direcionada para a tentativa de perpetuação de hábitos e costumes germânicos, os quais seriam repassados daquelas gerações para as próximas. Essas situações permeiam o interdiscurso, entre os dizeres já ditos e esquecidos, na relação entre a historicidade e a história.

Na maioria das vezes, o pertencer a uma identidade cultural étnica é definido a partir de elementos como a língua falada no âmbito das relações familiares, os hábitos familiares e outros costumes, os estereótipos associados à condição étnica/cultural, além de outros fatores.

Atualmente, mesmo após seis décadas de colonização e cinco décadas de emancipação político-administrativa, o município continua mantendo o estilo europeu em construções em estilo germânico e na realização de eventos festivos ao longo do ano, principalmente por meio de incentivos públicos municipais que enfatizam sempre a germanidade da cidade.

Conforme menciona Targanski,

Mesmo na atual configuração turística, cultural e arquitetônica da cidade, é possível perceber a influência da cultura germânica na região e, por outro lado, a ausência de características de outros tipos de imigrantes, embora também existam outras descendências (TARGANSKI, 2007, p. 28).

Reitera-se que, o próprio estilo arquitetônico do município foi incentivado para dar característica germânica à cidade, com elementos decorativos em suas fachadas, que procuram reproduzir estilos da arquitetura alemã, predominante do século XIX. Exemplo do Centro de Eventos chamado “Werner Wanderer”, o nome escolhido remete a um dos pioneiros do município, de origem alemã, que foi prefeito e deputado e é o representante oficial da Alemanha no Brasil. A obra, construída em 2000 e inaugurada em 23 de outubro de 2003, possui mais de seis mil metros quadrados, com capacidade para receber um público de até dez mil pessoas, sendo composta por 34 fachadas em estilo germânico, representando 34 cidades alemãs. O local é utilizado em vários eventos municipais oficiais.

Assim, além de construir diversas repartições públicas com estilo germânico, o Governo Municipal criou uma lei, nº 1627 de 14/07/1986 (Anexo 3), a qual previa a isenção de Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) em imóveis que seriam construídos no estilo denominado Enxaimel e Casa dos Alpes. Por isso, também, a

presença de muitas residências e estabelecimentos comerciais em estilo germânico na cidade, principalmente no perímetro urbano.

Tal incentivo fiscal fazia parte de um projeto maior de germanização do município, visando, sobretudo, atrair turismo e riqueza para a cidade, por meio de uma

[...] comissão que elaborou projeto de lei encaminhado ao prefeito Ilmar Priesnitz que após estudar o documento, convocou os vereadores, o Rotary Club, a Maçonaria, o Lyons Club e outras entidades da cidade para discutir a ideia. A proposta principal era diferenciar a cidade, principalmente no aspecto arquitetônico. Ser diferente, seria a fórmula para trazer turistas e riquezas para o município (GREGORY; STEIN, 2011, p. 361).

Observa-se, a partir da citação, o caráter propagandístico que a imagem da cidade proporcionaria para atrair turistas e, assim, lucros. O objetivo, portanto, foi o de reprodução do estilo germânico, e não de atividades culturais. Ser diferente, nesse caso, seria parecer uma “extensão” da Alemanha no Brasil, por meio da imitação de sua arquitetura.

Para avaliar os quesitos necessários para receber os favores, a referida lei faz menção à formação de uma Comissão de Incentivos às Construções em estilo “Enxaimel” e “Casa dos Alpes” composta por um coordenador e cinco arquitetos, os quais seriam responsáveis pela elaboração do regulamento e, posteriormente, apresentação ao prefeito. Devido a essa medida, nota-se no município muitas construções, mais para fins comerciais, nos moldes referidos pelo projeto, principalmente na sede, nas avenidas principais.

A respeito desse modelo arquitetônico rondonense, Güttges e Valques (2003) realizaram um estudo, em nível de graduação e depois transformado em artigo, no qual observaram as construções e afirmaram que,

[...] embora essas imitações arquitetônicas busquem o resgate e a preservação da tradição germânica, muitas apresentam uma mistura de estilos e materiais que configuram de forma totalmente equivocada a identidade arquitetural do município, trazendo a tona um plágio mal elaborado das fachadas das cidades alemãs (GÜTTGES; VALQUES, 2003, p. 198).

O argumento utilizado pelos arquitetos é de que as edificações localizadas no meio urbano e rural buscaram se basear no estilo Enxaimel, no entanto, esse,

presente em grande parte nas diversas regiões da Europa, se manifestava não como um estilo, mas como uma técnica de construção manual, feita, primeiramente, no ambiente campesino e, após, durante os séculos XVII e XVIII, trazida ao meio urbano, com requintes artesanais, entre eles, madeiramento esculpido, floreiras e outros diversificados tipos de adereços, os quais eram misturados à estrutura original.

Devido à Lei de Incentivos Fiscais, as residências rondonenses passaram a receber adereços e elementos decorativos que procuram caracterizar a cidade como germânica, no entanto, a “aplicação desses ornamentos vem trazendo conseqüências desastrosas para a paisagem arquitetônica, que vista de um modo mais técnico, confere a cidade um status de cenografia fachadista” (GÜTTGES; VALQUES, 2003, p. 199).

O próprio portal de entrada do município possui o estilo chamado de germânico na localidade, constituindo-se um cartão de visita, cartão postal e ponto turístico. Ressalta-se que o *design* do referido Portal foi eleito em concurso, conforme disposições do Edital da prefeitura nº 001/94. O regulamento previa que no projeto deveria ser especificado em qual região da Alemanha o autor buscou inspiração para o estilo apresentado. A vencedora foi uma arquiteta rondonense que baseou seu projeto em “fotografias e gravuras de edificações existentes em cidades do Norte da Alemanha: Lübeck, Hamburg, Bremen e Lüneburg” (GREGORY; STEIN, 2011, p. 371). Dessa forma, era pré-requisito o Portal possuir o estilo germânico. Devido a essas políticas, o município ficou conhecido e reconhecido em toda a região pela expressão “Rondon: a cidade dos alemães”. No entanto, mesmo que existam todas essas tentativas realizadas em projetos públicos, para atrair turistas, seja alemães ou descendentes ao visitarem a cidade, poderão ter dificuldades de encontrar falantes de alemão na configuração atual do município no ambiente urbano.

Diante dos diversos estudos abordados ao longo deste capítulo, percebe-se a construção de um discurso, no município, a partir das várias ações da administração em promover eventos e leis favoráveis a divulgação dessa caracterização germânica. Além disso, não se percebe a preocupação com o aspecto linguístico, como se pudesse haver a perpetuação de aspectos culturais sem a consideração da língua, que envolve e direciona as práticas sociais.

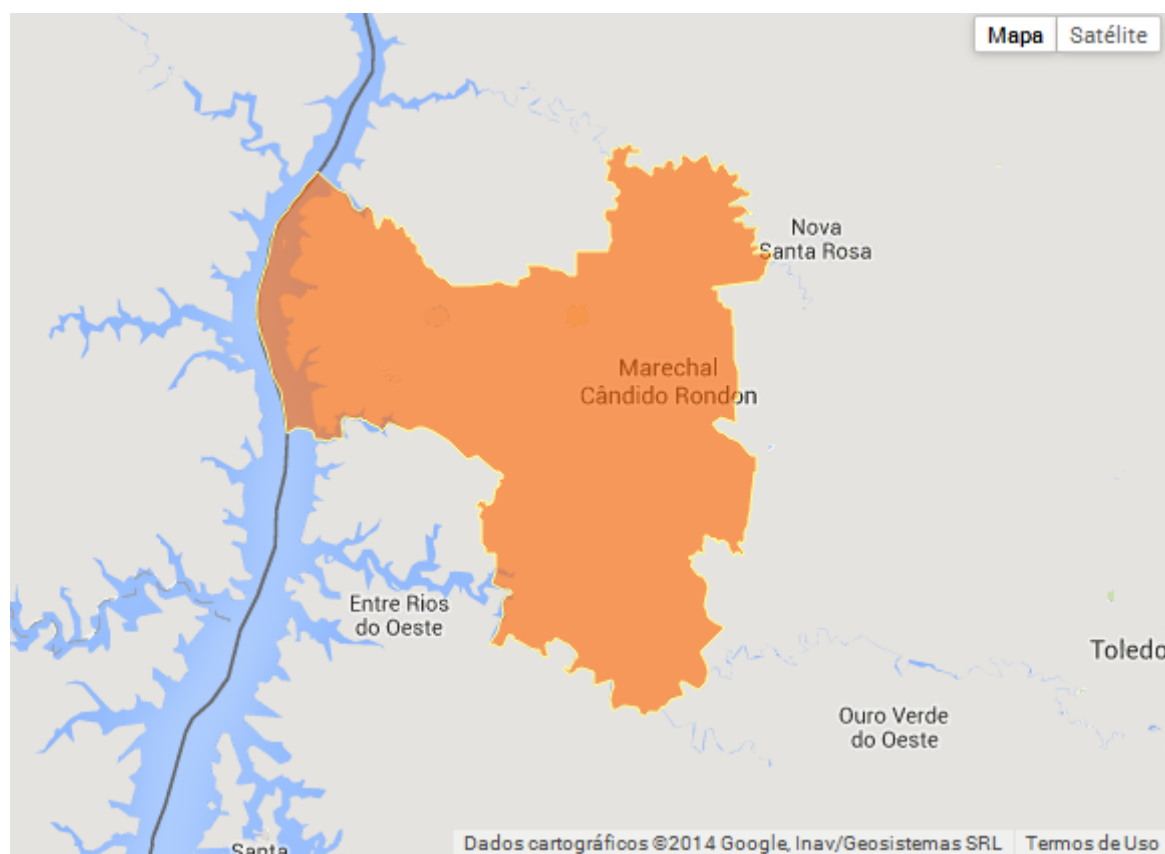
Tendo esse cenário em vista, da necessária e intrínseca relação entre a língua e a sociedade, cultura e história, será falado, na seção seguinte, sobre alguns dados atualizados sobre o município rondonense.

#### 4.3 CONFIGURAÇÃO ATUAL DO MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON

De acordo com dados do último Censo Demográfico realizado no município de Marechal Cândido Rondon, em 2010, por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população rondonense era de 46.819 habitantes, com população estimada para 2013 de 49.773. A área total do município compreende 748,002 km<sup>2</sup>, faz divisa com o Paraguai, está a 180 Km de Foz do Iguaçu e a 600 Km de Curitiba.

Conforme pode ser visto na Figura 4, o espaço geográfico que ocupa o município seria:

**Figura 4** Mapa cartográfico de Marechal Cândido Rondon



Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=411460&search=||infogr%E1ficos:-dados-gerais-do-munic%EDpio>. Acesso em: 15 jun. de 2014.

Verifica-se, no mapa cartográfico de MCR, alguns dos municípios circunvizinhos.

Sobre a religião, há, no município, a seguinte constituição:

**Quadro 5** Religiões em Marechal Cândido Rondon

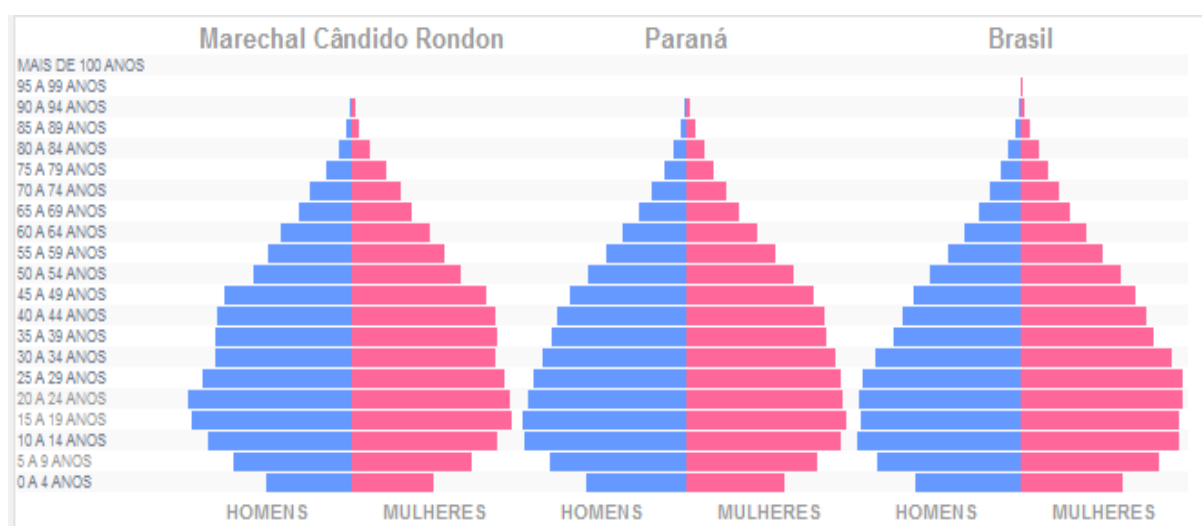
Religião	Número de pessoas
Católica Apostólica Romana	26.451
Evangélicos <sup>44</sup>	18.709
Espíritas	168

Fonte: Dados do IBGE, 2010.

A partir da leitura do Quadro 5, segundo dados do censo, a predominância de pessoas da religião católica, seguida pelas religiões evangélicas (que não são diferenciadas) e, de maneira menos expressiva, há pessoas de religião espírita.

Também foi verificada a questão da faixa etária atual da população do município estudado. Sobre esse quesito, há a seguinte situação:

**Figura 5** Pirâmides etárias de MCR, do Paraná e do Brasil



<sup>44</sup> As religiões evangélicas presentes em Marechal Cândido Rondon são a Igreja Batista, a Igreja Congregacional, a Igreja de Deus, Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e a Igreja Evangélica Luterana do Brasil, as duas últimas também denominadas de protestantes. Além dessas, há também a Igreja Presbiteriana Renovada do Brasil, Assembleia de Deus, Igreja do Evangelho Quadrangular, Igreja Messiânica Mundial do Brasil, Igreja Presbiteriana Renovada, Igreja Universal do Reino de Deus.

Fonte: Dados do IBGE, 2010.

De maneira geral, observa-se na Figura 5 que o município rondonense segue uma configuração semelhante à distribuição etária do Estado do Paraná e do Brasil. Existe apenas um estreitamento um pouco maior na pirâmide, que representa o município, na faixa etária dos 30 aos 44 anos, bem como do 0 aos 4 anos. Ou seja, há um número menos expressivo de nascimentos e de população na faixa intermediária.

No caso da população acima dos 70 anos, nota-se que há um número mais expressivo de pessoas com essa idade em Marechal Cândido Rondon em relação às duas outras situações apresentadas, embora não de forma tão díspar.

Não há respostas relacionadas à questão da ascendência étnica cultural da população, apenas se faz uma abordagem pela cor/raça, e, de acordo com os resultados apontados, no município, haveria:

**Quadro 6** Cor/raça da população de Marechal Cândido Rondon

Cor/Raça	População
Branca	38.753
Preta	1060
Amarela	190
Parda	6.786
Indígena	30
Sem declaração cor/raça	-
TOTAL	46.819

Fonte: Dados do IBGE 2010.

Com relação à leitura do Quadro 6, verifica-se que há a predominância de pessoas consideradas de cor branca, mais de 80% da população, o que poderia remeter ao grupo de ascendência germânica, mas não de forma categórica. Faltam, assim, dados sobre a origem étnica cultural dos habitantes.

A respeito do conhecimento e do uso de línguas, o censo demográfico fica restrito em perguntar se a pessoa fala: a língua indígena, a língua portuguesa e a língua de sinais, como pode ser visto na Figura 6:

**Figura 6** Perguntas do IBGE com relação às línguas faladas pela população

6.09 - FALA LÍNGUA INDÍGENA NO DOMICÍLIO? (Considere também o uso da língua de sinais)	
<input type="checkbox"/> 1 - SIM (Siga 6.10)	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO (Passe ao 6.11)
6.10 - QUAL(IS)? (ESPECIFIQUE A(S) LÍNGUA(S) INDÍGENA(S) - ATÉ DOIS REGISTROS)	
6101	<input type="text"/>
6103	<input type="text"/>
Siga 6.11	
6.11 - FALA PORTUGUÊS NO DOMICÍLIO? (Considere também o uso da língua de sinais)	
<input type="checkbox"/> 1 - SIM	<input type="checkbox"/> 2 - NÃO
Siga 6.12	

Fonte: IBGE, 2010. Disponível em: [http://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario\\_amostra\\_cd2010.pdf](http://censo2010.ibge.gov.br/images/pdf/censo2010/questionarios/questionario_amostra_cd2010.pdf). Acesso em: 10 jun. de 2014.

Verifica-se, na Figura 6, o uso domiciliar da língua indígena e portuguesa (considerando a língua de sinais), mas não são mencionadas as línguas de imigração, sendo que esse estudo, em grande parte do Brasil, ainda permanece em aberto, tanto no que se refere à ausência de estatísticas mais precisas e atualizadas, quanto pela falta de um mapeamento mais claro das áreas de ocupação dessas línguas de imigrantes (ALTENHOFEN, 2013).

No caso dos dados informados pelo IBGE (2010), não se incluem as línguas de imigração, mesmo que estatisticamente existem muitos falantes de línguas de imigração no espaço brasileiro.

A ausência de dados estatísticos em torno das línguas faladas no lar ou em outras situações cotidianas impossibilita uma descrição mais precisa da manutenção ou perda dessas línguas. Diante disso poderia ser perguntado: quantos falantes de língua alemã há no município rondonense? Eis uma questão que permanece em aberto.

Sobre a educação no município de Marechal Cândido Rondon, 41.949 pessoas são alfabetizadas, ou seja, a grande maioria. Na localidade, há escolas públicas municipais e estaduais e escolas particulares, não havendo, dessa maneira, escolas públicas federais.

De acordo com os dados do MEC e INEP, em 2012, o município possuía:

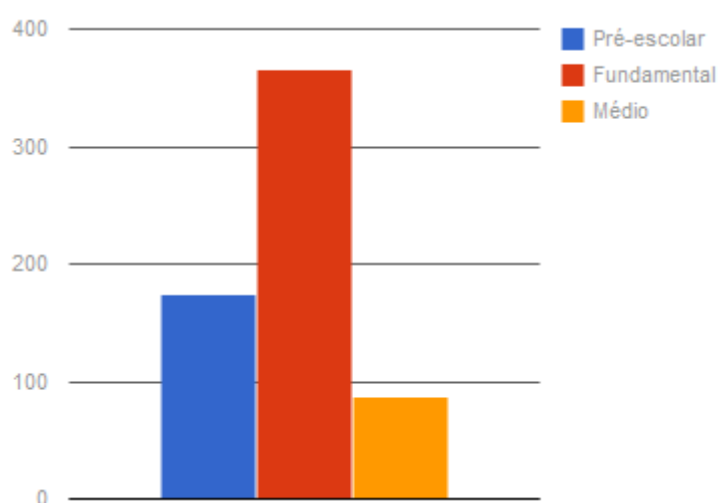
**Quadro 7** O Ensino em Marechal Cândido Rondon em 2012

Nível de ensino	Número de escolas		Número de matrículas
Ensino Fundamental	33 escolas	12 Estaduais	6.118 alunos
		4 Particulares	
		17 Municipais	
Ensino Médio	10 escolas	6 Estaduais	2.040 alunos
		4 Particulares	
Pré-escola	23 escolas	17 Municipais	933 alunos
		6 Particulares	

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012.

A partir da visualização do Quadro 7, verifica-se uma quantidade maior de escolas centradas na oferta do Ensino Fundamental, Séries Iniciais e Séries Finais, de Marechal Cândido Rondon, totalizando 33, com mais de 6 mil alunos, um dado bem mais representativo do que quando se compara com o Ensino Médio, em que há a oferta desse ensino em apenas 10 escolas, atendendo a em torno de 2 mil alunos.

Também é possível verificar o cenário docente desses níveis escolares. Da mesma forma que a concentração maior de alunos está no Ensino Fundamental, há um número mais expressivo de professores no mesmo nível, como pode ser visto na Figura 7:

**Figura 7** Docentes por nível escolar em Marechal Cândido Rondon

Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional 2012.



Constata-se, na Figura 7, que há um número maior de docentes nas séries relativas ao Ensino Fundamental, do município. Depois, verifica-se que há mais professores no Ensino Pré-escolar do que no Ensino Médio, apesar de que há mais alunos nesse último nível de ensino, como foi visto no Quadro 7.

Como relatado, em nenhum desses níveis há, atualmente, ensino de língua alemã de forma curricular. É a partir da história do ensino de alemão no cenário nacional e local que se fará o próximo capítulo.

## **4. O ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ NAS ESCOLAS**

Este capítulo inicia-se com a contextualização da escolarização e da criação das escolas alemãs de associações no Brasil, com a chegada dos imigrantes, principalmente no século XIX, para atender a demanda de ensino que era incipiente no país.

Na sequência do texto, o cenário vai sendo direcionado à situação atual do ensino de língua alemã em nível nacional, agora mais voltado à educação de língua alemã enquanto língua estrangeira, pois as escolas étnicas sofreram repressão e foram fechadas no período da Ditadura Militar.

Mais adiante, no desenvolvimento deste capítulo, é traçada a trajetória da educação escolar que envolveu a oferta do ensino de alemão em diferentes períodos em Marechal Cândido Rondon, foco do estudo, uma vez que se busca analisar as políticas educacionais (existentes e inexistentes) ao longo da história do município e verificar o motivo pelo qual as iniciativas de ensino de língua alemã não terem continuado. Por isso, inicia-se a seção com uma ambientação macro que envolve a escolarização e a criação das escolas alemãs no Brasil para, na sequência, chegar ao contexto mais específico da pesquisa e discutir o ensino ou não da língua de imigração no município rondonense.

### **4.1 A ESCOLARIZAÇÃO E A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS ALEMÃES NO BRASIL**

Pretende-se, nesse tópico, abordar de que maneira o ensino de língua alemã foi constituído no Brasil, ao longo dos anos, resgatando aspectos sociais e culturais envolvidos nessa trajetória histórica. O objetivo da seção é compreender esse início escolar dos imigrantes, a partir da implantação das escolas étnicas alemãs no país, a fim de compreender esse processo e chegar, após, às discussões sobre as iniciativas atuais de ensino da referida língua propostas por esta pesquisa.

Como reportado nas discussões iniciais desta Tese, os imigrantes de alemães, tendo vivido isolados durante algumas décadas, fundaram as primeiras escolas e igrejas por meio de associações familiares e igrejas no Brasil.

Vários desses imigrantes formaram colônias mais ou menos homogêneas. Tais deslocamentos ganharam mais intensidade e abrangência a partir da segunda década do século XX.

Para evitar o problema do analfabetismo é que houve a iniciativa da implantação das escolas. Por consequência, muitos descendentes de imigrantes foram instruídos na língua alemã, ficando o domínio da língua oficial brasileira em segundo plano, considerado como língua de uso precário e deficiente. Mesmo porque, o contato com essa língua ficava mais restrito, pois a interação nas comunidades e a escolarização estavam mais centradas na língua materna alemã oficial e não em um bilinguismo da língua portuguesa e da língua alemã. Compreende-se, então, que o surgimento da educação em língua alemã está intimamente relacionado ao processo migratório momento em que os imigrantes vindos da Alemanha, da Suíça e da Áustria formaram colônias no Brasil.

Nesse sentido, para que se mantivessem as tradições, a língua e a cultura germânica foram fundadas várias escolas rurais, que produziam seus materiais didáticos, adequados àquela situação específica de ensino. É o que se acredita que deva acontecer em atuais comunidades bilíngues que possuem essa característica, pois o material pedagógico precisa acompanhar o contexto em que os aprendizes estejam inseridos.

Segundo as palavras de Kreutz, sobre aquele ensino,

Houve ampla produção de material didático elaborado especialmente para a escola teuto-brasileira, e os alunos eram efetivamente alfabetizados, dominando os elementos básicos da escrita, da leitura e das operações matemáticas além de se engajarem ativamente nas estruturas comunitárias (KREUTZ, 1994, p.23).

Constata-se, a partir dessas considerações, que o objetivo da fundação dessas escolas, na época, era o conhecimento da norma padrão e a alfabetização na língua alemã, mesmo que em casa os alunos falassem dialetos cotidianamente.

Sobre o assunto, Seyferth (1990) lembra que as escolas não surgiram apenas por motivos étnicos, propriamente ditos, mas porque o governo brasileiro não deu atenção à questão do ensino nas regiões povoadas por imigrantes.

O desenvolvimento da Escola Alemã acelerou-se no final do século XIX, época em que houve um aumento significativo de instituições escolares, comunitárias, particulares, leigas rurais, urbanas e religiosas, as quais contribuíram

para a configuração escolar diversificada, baseada na língua e na cultura alemã. Aos poucos, a língua alemã tornou-se uma espécie de símbolo de origem, o que os identificava como uma comunidade, como também um elemento de ligação com a pátria-mãe, a Europa. Portanto, essa proximidade entre os membros das colônias era propícia para a continuação da vivência da língua e cultura alemã no Brasil e o ensino reforçava essa unidade.

Na época, também vieram ao país alguns missionários, católicos e luteranos para lecionarem nessas escolas, fortalecendo o ensino que era influenciado pela homogeneidade étnica cultural das comunidades.

No meio urbano, houve a criação de escolas por meio de entidades beneficentes, as quais foram chamadas de *Deutsche Schulen*<sup>45</sup>, modelo que existe até a atualidade no setor privado: o Colégio Cruzeiro e a Escola Alemã Corcovado, que estão situadas no Rio de Janeiro, são exemplos disso.

O auge do sistema escolar étnico alemão está centrado nas primeiras décadas do século XX. Conforme Kreutz (1994), em duas décadas, 1920 e 1930, os imigrantes alemães organizaram mais de mil escolas comunitárias, com 1200 professores, ou seja, um sistema educacional em pleno funcionamento, com material didático específico para o contexto daqueles alunos, adequando a escolarização ao ambiente de ensino.

O currículo centrava-se no que as associações de igrejas consideravam que a escola deveria ensinar. Com isso, o ensino estava voltado, além do aprendizado da língua, a questões elementares do catecismo e da aritmética, dos cálculos básicos para o cotidiano, dos cantos religiosos.

Assim, havia o predomínio da língua alemã em detrimento da língua portuguesa no início do desenvolvimento da Escola Alemã. Mais adiante, verifica-se que se dá uma inversão, pois a carga horária do português foi crescendo e houve um equilíbrio entre o ensino das duas línguas.

Com base nessas circunstâncias, observa-se que já havia, naquele tempo, uma problematização sempre recorrente, centrada nos seguintes questionamentos: Até que ponto era necessário preservar a língua alemã? Até que ponto era preciso aprender o português? Essa última indagação era vista como fator de integração ao meio nacional, ou seja, uma integração à nova pátria que acolheu os imigrantes e

---

<sup>45</sup> Tradução: Escolas Alemãs.

seus descendentes. Discussão que hoje se inverte em Marechal Cândido Rondon, quando se interroga, até que ponto seria interessante aprender a língua alemã padrão, ou retomar a variação bidialetal presente na colonização. Diante desse cenário, a escola alemã ficava dividida, uma vez que havia o desejo de perpetuar e repassar os valores culturais da terra mãe, mas era também preciso se adequar aos costumes da nova pátria e a língua é um fator importante de identificação.

A questão de que língua falar e interagir ficava ainda mais manifestada, pois a nova moradia dos imigrantes estava fixada no Brasil, em um novo país, sendo assim, uma identidade brasileira exigia falar o português, que era considerada (e é ainda) a língua nacional (ALTENHOFEN, 2004). O que fazer então? Enquanto não havia uma resposta definitiva sobre o assunto, as escolas alemãs ficavam cada vez mais desenvolvidas e configurava-se um contexto de educação bilíngue no país.

Seyferth (1990) menciona o papel que as associações encarregadas da organização da rede de ensino particular tiveram para a coesão dos grupos étnicos. Para a autora, “o principal efeito das escolas particulares ‘étnicas’ foi o fato de terem estimulado o uso das línguas de origem dos imigrantes, às vezes até a quarta ou quinta geração” (SEYFERTH, 1990, p. 53). Em MCR, essa não foi bem a situação, pois há ainda falantes até a quarta e quinta gerações sem ter havido essas escolas étnicas.

Todavia, o Governo Vargas tinha uma preocupação com as áreas de colonização estrangeiras e sua integração na nação brasileira, lançando a “Campanha da nacionalização do ensino”, a partir de 1938, com o Decreto Lei nº 406, em que se proibia o uso de línguas estrangeiras em escolas, repartições públicas e cerimônias religiosas.

O fim, portanto, das escolas étnicas de associações religiosas teve como marco a política nacionalista, que visava à unificação da língua e de outros aspectos culturais nacionais. Esse culto ao Estado e ao nacionalismo atingiu essas escolas, a partir da forte repressão ao ensino bilíngue, envolvendo a destruição de material didático e a prisão de muitos docentes.

A Segunda Guerra Mundial acelerou, ainda mais, o fechamento das escolas e culminou com a proibição total do falar outra língua, que não o português.

A política linguística do Governo Vargas – pelo Estado Novo e pela AIB (Ação Integralista Brasileira), que era movimento partidário para promoção da língua nacional como identidade brasileira – foi a grande responsável por dismantlar o

sistema de escolas de associações étnicas, com o fechamento das escolas em 1942. Por conseguinte, com a proibição de falar o alemão, foi havendo a mudança do alemão para o português nas comunidades.

De acordo com Savedra, Libert e Carapeto-Conceição,

As estatísticas sobre o número de imigrantes no Brasil não são acessíveis, pois a última informação numérica encontrada no site do IBGE data de 1931, quando foram identificadas comunidades de imigrantes alemães em 10 estados brasileiros: RS, SC, PR, SP, RJ, ES, MG, BA, PE e GO, nos quais havia ocorrência do ensino de alemão em escolas evangélicas, católicas e mistas com um total de 56.596 estudantes. Especificou-se apenas o número de comunidades imigrantes existentes nas determinadas regiões (SAVEDRA, LIBERT, CARAPETO-CONCEIÇÃO, 2010, p. 205).

Verifica-se, por meio desses dados, o número expressivo de estudantes que tinham acesso às escolas de associações, mas, que foram obrigados a não mais aprenderem sua língua de imigração, passando a aprender apenas a língua nacional, o português, como forma de aculturação brasileira.

Couto (2012) faz uma síntese da história do ensino de alemão, não mais como língua materna em escolas étnicas de associações, mas como língua estrangeira no Brasil, e relata que o idioma começou a ser ensinado a partir de 1841, no segundo reinado do Brasil Império, no Colégio Pedro Segundo, no Rio de Janeiro. Essa foi a primeira ação de inclusão de línguas no currículo escolar brasileiro.

Além disso, com o objetivo de alavancar o ensino de alemão como língua estrangeira, no país, nos anos 1960 e 1970, foram instalados os Institutos Goethe no Brasil, responsáveis pela divulgação da língua. O fomento ao estudo aumentou ainda mais com a instalação de empresas alemãs e os institutos de língua nas grandes cidades receberam muitos alunos de alemão. Sendo assim, o mercado de trabalho para professores de língua alemã estava assegurado profissionalmente.

No entanto,

Após essa fase fértil do ensino de alemão-LE, a situação mudou nos anos 1990, segundo a autora (FRANCO, 2003), por três motivos principais: 1) devido ao empobrecimento da classe média – muitos dos que haviam frequentado cursos de alemão e ainda teriam interesse em aprender não poderiam mais pagar um curso; 2) devido à globalização, ao Mercosul e à ALCA – porque as pessoas voltaram seu interesse ao inglês e ao espanhol; e 3) devido à diminuição do

interesse em preservar a língua e cultura alemã, pois anteriormente muitos dos aprendizes em institutos de língua e escolas alemãs eram descendentes de alemães que queriam preservar, ampliar, ou mesmo corrigir a língua. Exceções a essa situação sempre foram os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina (COUTO, 2012, p. 1).

Por conseguinte, a partir desse cenário, que o ensino de língua alemã continuou nos dois Estados de imigração, situação que pode ser vista, dentre outras no país, ainda hoje, no número expressivo que há de colégios que ofertam a mencionada língua.

Quanto à questão citada do MERCOSUL e da Globalização, realmente são dois aspectos repetidamente reiterados pelos entrevistados deste estudo para a não continuidade de ensino da língua em Marechal Cândido Rondon. Os alunos, de maneira geral, vislumbram no inglês e no espanhol oportunidades de mercado de trabalho e de contato com vários países, outro assunto abordado e que será mais debatido adiante.

Outro dado interessante mencionado por Couto (2012) diz respeito à língua alemã após os anos 2000. A partir daí, parece que as circunstâncias estavam novamente mudando, pois, de acordo com informações do Departamento de assuntos internacionais da Alemanha, o número de alunos de alemão (LE) aumentou por volta de 25% no Brasil. Esse aumento reflete o aumento de interesse de alunos por aquele país, principalmente por questões profissionais e educacionais.

Assim, as razões para essa mudança retomam a mesma perspectiva de mercado de trabalho, porque agora o alemão seria um diferencial, uma língua além do espanhol e do inglês, que são as comumente aprendidas, bem como se remete à posição político-econômica atual da Alemanha no mundo, em que vários convênios têm sido firmados, oportunizando bolsas de estudo e outras formas de aproximação com a população brasileira, o que será observado na sequência deste estudo, momento em que será contextualizado o ensino de língua alemã no atual contexto brasileiro, para chegar à situação rondonense.

#### 4.2 O ENSINO ATUAL DA LÍNGUA ALEMÃ NO CONTEXTO NACIONAL

Sobre as línguas presentes no mundo, Savedra, Libert, Carapeto-Conceição (2010) mencionam que na última versão do *Ethnologue* (LEWIS 2009) foram

identificadas 6909 línguas, usadas por 5.959.511.717 pessoas. Quanto à língua alemã, considera-se o número de falantes que as usam como primeira, ocupa o décimo lugar, tendo 90,3 milhões falantes que estão em 43 países/regiões.

Baseadas nos estudos de Ammon (2009), as mesmas autoras mostram que em torno de 40 milhões de pessoas utilizam o alemão, frequentemente, como meio de comunicação, tanto como segunda língua (L2 - DaZ - *Deutsch als Zweitsprache*), quanto língua estrangeira (LE - DaF - *Deutsch als Fremdsprache*).

Como mencionado anteriormente, no Brasil, conforme os estudos de Heye (2003), Savedra (2011) e von Borstel (2013), a língua alemã é considerada uma língua de e em contato. Ou, ainda segundo Heye (2003, p. 37), na demonstração do gráfico sobre Línguas EM contato, quando exemplifica a Língua DE contato quanto à forma com menor índice de mistura de contato linguístico do português com a língua alemã, podendo resultar em língua franca.

De acordo com o levantamento de dados feito por Savedra, Libert, Carapeto-Conceição (2010), enquanto língua de contato foram identificados mais de 70 mil estudantes de língua alemã nas escolas, universidades e cursos particulares, uma vez que a Alemanha investe no ensino do idioma no cenário brasileiro.

Além disso, a alemão padrão, como língua estrangeira, ocupa atualmente uma posição entre as cinco línguas mais aprendidas no Brasil (SPINASSÉ, 2008).

Savedra, Libert, Carapeto-Conceição (2010) também citam os órgãos alemães presentes no Brasil, que são responsáveis por divulgar e disseminar a língua alemã no país. São nominados o papel do órgão Central das Escolas Alemães (*ZfA – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*), do Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD - *Deutscher Akademischer Austausch Dienst*) e do Instituto Goethe, já mencionado.

Ainda a partir de dados levantados por Savedra, Libert, Carapeto-Conceição (2010), há o ensino da língua alemã em 353 escolas brasileiras, dessas 279 são públicas e 74 são particulares. Situação que pode ser observada no Quadro 8, a seguir:



**Quadro 8** Escolas brasileiras que possuem o ensino de língua alemã.

<b>ESTADOS</b>	<b>ESC. PÚBLICAS</b>	<b>ESC.PARTICULARES</b>	<b>TOTAL</b>
Pernambuco	2	-	2
Rio de Janeiro	3	6	9
São Paulo	21	20	41
Paraná	10	6	16
Santa Catarina	97	13	110
R. Grande do Sul	146	29	175
<b>TOTAL</b>	<b>279</b>	<b>74</b>	<b>353</b>

Fonte: Savedra, Libert, Carapeto-Conceição (2010, p. 206).

A partir da leitura do Quadro 8, verifica-se que no Rio Grande do Sul concentra-se a maior parte das escolas que ofertam o ensino de língua alemã, quase 50% do total estão situadas na região brasileira de forte imigração germânica, como descrito no terceiro capítulo. Após, aparece o Estado de Santa Catarina com um número expressivo também de educandários com a oferta de ensino da referida língua, seguido de São Paulo.

No Paraná, onde descendentes de imigrantes riograndenses e catarinenses fixaram moradia mais recentemente, existem somente dez escolas públicas e seis particulares que ofertam o alemão. Existem, ainda, algumas poucas escolas que ofertam a língua alemã no Rio de Janeiro e em Pernambuco.

Com base nesse breve panorama, verifica-se que existe um número pouco expressivo de estabelecimentos de ensino que ofertam a língua alemã no Estado do Paraná, a exemplo do que se encontrou no CELEM. De um total de 353 escolas que possuem o ensino de alemão em âmbito nacional, apenas em torno de 4,5% estão situadas no Estado paranaense. Além disso, constata-se que o ensino se concentra em 10 escolas públicas e em seis escolas particulares, essas estão situadas em Curitiba (em quatro escolas), Guarapuava, Londrina, Palmeira, Pinhais, Ponta Grossa e Rolândia.

Sobre a existência de cursos livres de língua alemã, o Instituto Goethe é o órgão oficial de preparo e certificação no exterior. Esse foi citado várias vezes pelos docentes e alunos entrevistados (antigos e atuais), neste estudo, pois foi/é responsável pelo envio de diversos materiais didáticos e culturais de apoio para o ensino de língua alemã no município de MCR.

No Ensino Superior, os dados de Savedra, Libert, Carapeto-Conceição (2010) revelam que são oferecidos cursos de graduação com presença da língua alemã em 21 Universidades Públicas. São elas: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal (UFES) e em três universidades particulares: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (RS), Universidade Católica do Salvador - UCSAL (BA) - e Pontifícia Universidade Católica de Goiás - UCG (GO).

Os dados revelam que não há apenas o ensino universitário de língua alemã nos Estados sulistas, mas em muitas regiões brasileiras. No entanto, nas informações mencionadas não é citado o curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que possui licenciatura em Letras Português/Alemão, para onde o interesse deste estudo está voltado, em Marechal Cândido Rondon.

Diferentemente do que vem sendo tratado sobre as escolas étnicas de associações criadas no Brasil, o sistema educacional já relatado nesta Tese, em Marechal Cândido Rondon nunca houve o ensino em alemão, tampouco o ensino bilíngue português/alemão. O que aconteceu foi, em consonância com documentos educacionais brasileiros oficiais, a opção de ofertar a língua alemã na rede estadual e particular de ensino como língua estrangeira. Mesmo porque, o município possui

uma colonização relativamente recente, décadas após o fechamento das escolas alemãs/brasileiras.

Para compreender melhor como se deu o ensino da língua de imigração enquanto língua estrangeira, no município rondonense, buscou-se nos colégios documentos que comprovassem a presença da língua alemã nos currículos ou nos relatórios finais, conforme cada educandário fornecia os dados. Essa parte da pesquisa aconteceu no decorrer de 2013 e 2014. O ensino formal de língua alemã foi encontrado nos três colégios particulares e em dois estaduais.

É nessa trajetória histórica que se pauta a seção seguinte deste estudo com o objetivo de situar as políticas linguísticas existentes ao longo da história do município foco desta pesquisa, a fim de compreender melhor este cenário e, após, relacioná-lo com a pouca procura aos atuais cursos formais de ensino de língua alemã.

#### 4.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON

Consta que, no processo inicial da colonização de Marechal Cândido Rondon, a educação escolar não foi uma iniciativa pública, uma vez que o sistema de ensino foi implantado por meio de um trabalho realizado em parceria entre os migrantes e a empresa colonizadora.

Verifica-se que a oferta de ensino para os filhos dos migrantes era uma das preocupações dos diretores da Empresa Maripá e, a fim de assegurar essa oferta, a referida companhia fez a doação de terreno, bem como forneceu a madeira para a construção do educandário, que foi construído, portanto, pela Colonizadora Maripá, em parceria com os primeiros moradores, possuindo apenas uma sala. O primeiro professor foi Osmar Frank.

A partir de então, a manutenção da escola foi feita por meio de um trabalho coletivo, com a participação direta dos membros da comunidade. Não há registros de que o ensino acontecia na língua alemã.

A primeira instituição pública de escola primária, da então Vila General Rondon, foi criada em agosto de 1951, pela Sociedade Escolar General Rondon, ou seja, logo no início da colonização do município.

Dessa maneira, observa-se que, conforme menciona Saatkamp (1985), a Companhia Maripá estava preocupada com a estruturação de atividades

educacionais aos núcleos de colonização, sendo responsável, muitas vezes, pela construção de escolas e pelo pagamento dos professores e de cursos de aperfeiçoamento. Também a comunidade rondonense participava na organização das escolas e sua manutenção.

Conforme Saatkamp (1985), a primeira instituição escolar foi denominada Escola Isolada Municipal, o ensino primário era no formato multisseriado, uma vez que todas as séries estavam reunidas em uma única sala, havendo aulas sobre conhecimentos básicos fundamentais e sobre orientação religiosa.

De acordo com dados históricos presentes no PPP da Escola Municipal Jean Piaget (2014), atual nome da citada instituição de ensino, o ato de instalação do educandário foi em dois de agosto de 1951, embora em visita à escola, em 2014, o documento mais antigo data de 1961 (Anexo 10) momento em que houve o primeiro Termo de posse do Grupo Escolar General Rondon. No PPP, menciona-se essa nova nomenclatura em 29 de fevereiro de 1962 pelo decreto n.º 7.457. Além disso,

Mais tarde, pelo decreto n.º 4.620 de 14/02/70, Diário Oficial n.º 243 de 20/02/78 é autorizado o funcionamento do Complexo Escolar Marechal Cândido Rondon – Ensino de 1º Grau, mantido pelo Governo do Estado do Paraná, resultante da reorganização do Ginásio Estadual Marechal Cândido Rondon e Grupo Escolar Marechal Cândido Rondon (PPP – COLÉGIO JEAN PIAGET, 2014, p. 07).

A ausência de documentação nas dependências da escola reitera uma problemática recorrente nos educandários de ensino, quando se verifica poucos ou nenhum registro escrito referente aos primeiros anos de funcionamento desses estabelecimentos.

Ao retomar a história dessa primeira instituição de ensino público do município rondonense, Saatkamp (1985) afirma que, “Após dois anos de funcionamento a Escola Isolada Municipal de General Rondon, já não comportava o grande número de crianças (73) vindas com a rápida ocupação das terras rondonenses, pelas famílias colonizadoras” (SAATKAMP, 1985, p. 178). Foi devido a esse fato que a comunidade local juntamente com a Companhia Maripá construiu um novo prédio, aumentando o número de salas para quatro.

Pelo Decreto número 4.620 de 1978, a mesma escola passou a denominar-se Escola Estadual Jean Piaget com o Ensino de 1º Grau (SAATKAMP, 1985). Na

sequência, em 1981, é autorizado o funcionamento de uma classe de Educação Pré-Escolar. Em 1991, a Escola é municipalizada, sendo que a resolução nº 4323/91 efetiva esta passagem à responsabilidade do Município, denominando-se Escola Municipal Jean Piaget- Ensino de 1º Grau. Atualmente, oferece Ensino Fundamental de 1º a 5º anos do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

De acordo com dados de Saatkamp (1985), no período que a Vila General Rondon pertenceu a Toledo, de 1950 a 1960, foram criadas trinta e uma escolas com 40 professores mantidos por aquele município.

Em seguida à emancipação política, em 1960, o primeiro prefeito eleito em 1961, Arlindo Alberto Lamb, entregou no final do seu mandato quase 100 salas de aula primárias com um total de 120 professores.

Também as igrejas luteranas e outras evangélicas, bem como a católica, atuaram na área educacional do município, ao longo de sua história, com a criação e a manutenção de escolas, sendo aliadas à instrução e manutenção de seus fieis. Tanto que os educandários foram construídos ao lado de paróquias, pois a escolarização estava atrelada à questão religiosa.

Conforme dados levantados por Saatkamp (1985), até a década de 1980, a configuração das escolas de Marechal Cândido Rondon era disposta da seguinte maneira:

**Quadro 9** Primeiras escolas de Marechal Cândido Rondon

Escola	Criação
Escola Isolada Municipal de General Rondon	1951
Jardim Martin Luther	1954
Escola Primária Concórdia	1955
Ginásio Evangélico Rui Barbosa	1958
Escola Normal Regional	1958
Escola Evangélica Martin Luther	1961
Escola Isolada Padre João Batista Réus (atual Escola Cristo Rei)	1961
Grupo Escolar Marechal Rondon (antiga Escola Isolada Municipal)	1962
Escola Normal Ginásial (antiga Escola Normal Regional)	1964

Escola Normal Colegial Dom Bosco	1965
Escola Técnica do Comércio David Carneiro	1965
Escola Normal Colegial Estadual Marechal Cândido Rondon (incorporada ao Colégio Eron Domingues)	1967
Ginásio Estadual Marechal Cândido Rondon (antiga Escola Normal Ginásial)	1967
Colégio Estadual Eron Domingues (antigo Ginásio Estadual Marechal Cândido Rondon)	1977
Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta	1979

Fonte: Saatkamp (1985).

Observando as escolas e datas trazidas por Saatkamp (1985), dispostas no Quadro 9, verifica-se que a informação de que as atividades do Ginásio Evangélico Rui Barbosa começaram em 1958 não procede, pois, na verdade, elas iniciaram em 1963, quando teve início a primeira turma, como será analisado na próxima seção, a partir da documentação encontrada no educandário e nos boletins de ex-alunos. No Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO LUTERANO RUI BARBOSA-PPP, 2012), consta apenas que o Ginásio Evangélico foi autorizado pelo Ato nº 02, da 9ª Delegacia Regional do Ministério da Educação, em 22 de fevereiro de 1961, ratificado pela Portaria Ministerial no 257 de 23 de abril de 1963. Além disso, menciona-se que em 05 de março de 1969 foi autorizado pelo MEC o funcionamento do 2º Ciclo Secundário – Científico. A parte histórica da instituição, de um modo geral, no documento, é bem sucinta, sem maiores esclarecimentos.

Além disso, dentre as escolas citadas, no Quadro 9, foi verificado que houve a oferta e o ensino de língua alemã de maneira formal em algumas delas.

Esse cenário ficará mais evidente na continuação deste texto, momento em que se mostra a constituição de instituições escolares, suas filiações, e, junto a elas, a existência do ensino de língua alemã e quando a oferta terminou.

#### 4.3.1 O ensino de língua alemã no Colégio Luterano Rui Barbosa

A história do Colégio Luterano Rui Barbosa retoma a criação da Escola Primária “Concórdia”, instituição privada de caráter confessional de Marechal Cândido Rondon, fundada em 1955 e instalada, em um primeiro momento, nas dependências da Igreja, sendo que as aulas iniciaram no segundo semestre daquele ano.

O referido educandário foi constituído com o objetivo de atender aos filhos da clientela religiosa, da comunidade Evangélica Luterana Cristo (Missouri), em idade escolar. A escola funcionou nas dependências da Igreja até 1968.

A turma inicial contava com 48 alunos cujas famílias eram vinculadas à Igreja. O primeiro professor foi o estudante de Teologia Thelmo Rheinheimer, que foi diretor e *Schullehrer* da escola – expressão alemã usada para indicar as atividades polivalentes desenvolvidas por uma mesma pessoa. Assim, além de educador, Thelmo regia o coral da igreja, dava aulas de doutrina e tocava órgão. Esse era o papel do professor nessas comunidades.

A exemplo do ensino da Escola Isolada, a classe na Escola Concórdia era multisseriada, possuindo alunos das quatro séries do ensino primário (atual Ensino Fundamental – Séries Iniciais).

No currículo da época, obtido em visitas ao educandário em 2013 e 2014, constam como obrigatórias as disciplinas de Linguagem (português), Aritmética, História, Geografia, Conhecimentos Gerais, Religião, Comportamento e Aplicação. O canto e a língua alemã aparecem como possibilidade de matérias facultativas.

Além disso, no *site* atual da instituição, há a menção a um documento histórico da congregação, onde consta que “todo o trabalho do teologando, cultos dominicais, cultos de quaresma, reuniões, sessões com a juventude, com pouca exceção, foi em língua alemã” (Link Institucional – Histórico, Disponível em: <[http://www.colegioruibarbosa.com.br/institucional\\_historia.asp](http://www.colegioruibarbosa.com.br/institucional_historia.asp)>. Acesso em: 15 de jan. de 2014).

No entanto, em contato com a congregação em 2014, por meio da atual secretária, não foi localizado nenhum documento atestando isso. Pela fala da funcionária, nem mesmo os fundadores mais antigos da Comunidade Cristo afirmam conhecer esse dado.

A situação descrita reitera as colocações feitas com relação ao discurso sempre propagandístico que atrela o município e sua colonização à germanidade e, com isso, à menção da língua alemã como coadjuvante. No entanto, isso não aparece efetivamente nos registros e dados, ficando um discurso sem comprovação documental, mas que é, mesmo assim, repetido ao longo da história e fica a dúvida de como isso acontecia, se acontecia.

Consta que em 18 de agosto de 1956 foi inaugurado o prédio próprio da Escola Primária “Concórdia”. Sobre o assunto, em entrevista para o Quadro Personalidade da Semana, da Rádio Difusora do Paraná, de Marechal Cândido Rondon, o pastor Guilherme Lüdke, da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, da Congregação Cristo, relatou, entre outros fatos, parte da história da fundação do Colégio Luterano Rui Barbosa, educandário que afirma ter ajudado a construir.

A referida entrevista foi realizada em quatro de julho de 2009 (quando o pastor tinha 100 anos) e foi reprisada em 25 de agosto de 2013, logo após a sua morte. A cópia do arquivo em áudio foi conseguida na própria emissora de rádio e transcrita para esta pesquisa.

O pastor Lüdke (como era conhecido) afirma que chegou à cidade rondonense por meio de um ‘chamado’ (expressão utilizada pela Comunidade Cristo momento em que um pastor recebe o convite para ir trabalhar em outro município) em agosto de 1966, e começou a trabalhar no Rui Barbosa em 1967, quando foi vice-diretor, segundo o entrevistado, até o Pastor Figur chegar e assumir a direção do educandário. Essa colocação do entrevistado pode ser comprovada na Figura 9, no Certificado do 1º Ciclo do Ginásio do Colégio Evangélico Rui Barbosa, de 1963-1966, de uma ex-aluna, com a assinatura de Guilherme Carlos Figur como diretor e de Joel Weçolovis como secretário.

Entre outras questões, em seu relato consta a ajuda financeira que a Alemanha enviou para a construção do novo prédio da então Escola Concórdia.

A respeito do que aconteceu, na época, Lüdke diz que:

[...] faltava construir pra lá e pra cá em conversa com o presidente da igreja, ele aqui, naquele tempo, o pastor Balveque nos aconselharam a fazer um pedido a uma ação filantrópica na Alemanha e que talvez nos vamos receber ajuda. Tanto foi, fiz o projeto nos mandamos por intermédio da igreja evangélica de Porto Alegre, mandamos o projeto para a Alemanha, demorou não muito tempo, não sei quanto, veio a resposta, 500, me parece que 550 mil marcos uma importância



bastante alta. Com esse dinheiro, quem trabalhou muito aqui foi o senhor Reinart Reschke. Eu sempre tinha pena, lamentava, tudo que se falava do Colégio Rui Barbosa não se mencionava, se esquecia do senhor Reinart Reschke que não merecia isso, é quem devia ser em primeiro sempre colocado como colaborador, com o trabalhador do colégio. Foi feito todo esse serviço, esse trabalho, essas casas e sobraram ainda 20 mil marcos e nos pedimos para ter bastantes cortinas (...), mas eles não responderam, ou seja, já receberam bastante, deixa então esta parte nos vamos mandar pra quem precisa e assim, então, nos devolvemos 20 mil marcos (LÜDKE, MARECHAL CÂNDIDO RONDON: RÁDIO DIFUSORA, 2009).

Por meio do recorte, verifica-se a ajuda financeira que a Alemanha disponibilizou para que se ampliassem as instalações do Ginásio Evangélico Rui Barbosa. Outras parcerias ainda seriam firmadas com o país europeu para que houvesse o ensino de língua alemã. No caso do mencionado educandário, a parceria não estava voltada a essa finalidade (mais detalhes na sequência do texto).

Foi em 7 de setembro de 1960 que aconteceu o lançamento da pedra angular do Ginásio Evangélico Rui Barbosa. Na época, mantinham o educandário a Comunidade Evangélica Luterana “Cristo” (Missouri), a Comunidade Evangélica “Martin Luther” e a Primeira Igreja Batista.

As atividades do Ginásio Evangélico Rui Barbosa começaram em 1963, sob a direção de Ingrun Seyboth, sendo mantido pela Sociedade Ginásio Evangélico Rui Barbosa, constituída pelas três igrejas. Em 1967, com a ajuda da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, a Comunidade “Cristo” comprou o educandário das outras duas igrejas, ao preço de dez mil cruzeiros velhos para cada uma.

De acordo com entrevista concedida pelo Pastor Lüdke:

Por fim, foi finalmente, que a comunidade Cristo comprou as partes da comunidade evangélica e batista. Mas a comunidade Cristo não tinha o dinheiro, quem aconselhou de fazer a compra foi nosso próprio nosso presidente naquele tempo chamado Elmer Reimnitz, pastor, ele dizia vocês podem comprar, eu arrumo o dinheiro e foi ele que arrumou o dinheiro que pagou, que finalmente, o total foi pago lá aos evangélicos 10 mil, aos batistas vinte e poucos mil porque eles, a comunidade evangélica ela queria a sua parte no tempo de um ano se ela não recebesse iria querer novamente participar. A comunidade batista não se interessava em ficar, nos esperamos, mas eh, depois de um ano de espera nos queremos juros e naturalmente o que aumenta. Veio o dinheiro para os 10 mil para a comunidade evangélica, foi paga. Os batistas, nos esperamos, as queremos então juros, pelo tempo que nos esperamos, pelo tempo, né. E esperaram bastante tempo, eu sei que quando receberam dava vinte

e poucos mil quase, dai estava pago né (LÜDKE, MARECHAL CÂNDIDO RONDON: RÁDIO DIFUSORA, 2009).

A compra da escola foi feita com auxílio financeiro da Diretoria Nacional da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e recursos da entidade alemã *Brot für Welt* (pão para o mundo), ajuda comentada pelos entrevistados que tiveram contato na época com o educandário.

Um dos entrevistados para este estudo citou que a única exigência da Alemanha, para o envio dos recursos financeiros supracitados, era de que a escola colocasse no currículo o trabalho com a terra, o que aponta para outro traço identitário alemão, que, recorrentemente, é reconhecido negativamente, atualmente, pela figura citada do “colono alemão”. Para isso, foi adquirido um terreno, depois vendido ao município, em que aconteciam as aulas.

O entrevistado E.E.C.G. reitera a informação sobre o convênio que existia com a Alemanha e a escola, além de citar as parcerias com o Consulado da Alemanha no Brasil:

Olha havia o convênio de amparo para construção de prédios, né. Eu também tinha um relacionamento com o consulado de Curitiba, que repassava muitos filmes culturais da Alemanha e eu passava para os alunos, eram duas vezes por semana. De toda a Europa vinham filmes, eles sempre nos mandavam (E.E.C.G., de MCR, 2013).

Em outras entrevistas também consta o envio de material cultural, como filmes pelo Instituto Goethe, para os educandários que ofertavam a língua alemã de maneira gratuita e frequente.

Em 1969, foi autorizado, pelo ato n.º. 03, o Ciclo Secundário Científico (hoje Ensino Médio) que iniciou em 1970. O referido Colégio foi a primeira instituição no município rondonense a ofertar essa modalidade de ensino.

Em assembleia convocada para o dia 3 de junho de 1968, houve a fundação da Associação do Instituto Vocacional e Assistencial Rui Barbosa (AIVARB) que está vinculada à ANEL (Associação Nacional de Escolas Luteranas), cuja sede administrativa está localizada em Porto Alegre – Rio Grande do Sul.

Em 23 de fevereiro de 1969, a Escola Luterana Concórdia foi transferida para as dependências do Ginásio Evangélico Rui Barbosa, sendo o educandário reorganizado para um único estabelecimento, no final de dezembro de 1981. E, em

1969, ocorreu a incorporação da escola ao Ginásio Evangélico Rui Barbosa e a Escola Concórdia deixou de existir. Em documentação encontrada na prefeitura de Marechal Cândido Rondon reiterou-se esta data, pois conforme relatórios de finais de 1969 e 1970 (Anexos 11 e 12), que trazem os nomes das escolas rondonenses que possuíam o primário naqueles anos, a Escola Evangélica Luterana Concórdia aparece em 1969, com relatórios preenchidos nas quatro séries do antigo primário, e depois, em 1970, não aparece mais contemplada na listagem de escolas do município<sup>46</sup>.

De acordo com pesquisa nos Relatórios de Resultados finais do Colégio Luterano Rui Barbosa, realizada em 2013 e 2014, foi verificado que a língua alemã fazia parte do currículo do Ensino Ginásial de 1963 (embora nos registros só apareça de 1964 em diante) a 1972, conforme se observa na Figura 8, a seguir.

Existem registros de relatórios de resultados finais que não estão datados, mas acredita-se que são de 1963, pois, conforme boletim, disposto na sequência, fornecido por um ex-aluno da época (que, provavelmente, cursou a 1ª série do Ginásial no município em Toledo, Paraná, porque ainda não havia em Marechal esta oferta de ensino) confirmou-se que havia a referida língua também naquele ano, ao lado do inglês.

---

<sup>46</sup> Cabe mencionar que a Escola Rui Barbosa que aparece no Relatório Final de 1970 não se refere ao Ginásio Evangélico Rui Barbosa, mas a uma escola municipal do interior do município, da Linha Concórdia, que mais tarde foi extinta.



Além disso, no boletim constam as disciplinas cursadas naquele ano e a ausência de assinatura do diretor no documento. Já nos primeiros relatórios finais encontrados na escola faltam informações básicas (Anexo 7), para reiterar esta data trazida pelo boletim.

Constatou-se que, em 1963, iniciaram as atividades do Ginásial no Rui Barbosa com duas turmas, uma de primeiro ano e uma de segundo ano, essa última era formada por alunos vindos de colégios de vários lugares, como, por exemplo, do município de Toledo e de outros educandários de Concórdia (SC), de Marcelino Ramos e Porto Alegre (RS).

Para comprovar a existência da língua alemã desde 1963 no primeiro ano do curso Ginásial do colégio em estudo, há, na sequência, mais um documento (Figura 9), mostrando as quatro séries do curso em que houve o ensino de língua alemã para uma das turmas. Nesse caso, diferente do(a) aluno(a) anterior, esse boletim pertence a um(a) aluno(a) que iniciou os estudos no Rui Barbosa, na 1ª série do Ginásial, e continuou nas séries seguintes, como pode ser conferido:

Figura 9 Certificado 1º Ciclo do Ginásial do Colégio Rui Barbosa, 1963-1966.

Reconhecido

1º ciclo												
	Portug.	Ciênc.	Alemão	Ingl.	Matemát.	Relig.	Histór.	Geograf	Or.S.P.	Desenho	Média G.	
1ª Série	5,76	6,73	5,49	-	5,33	7,75	5,82	5,88	-	7,22	6,25	
Ginásio Evangélico Rui Barbosa      Mal.C.Rondon      Paraná      1963												
(nome do estabelecimento)      cidade      estado      ano												
2ª Série	6,2	6,7	5,1	6,1	6,0	-	5,7	7,1	-	-	-	
Ginásio Evangélico Rui Barbosa      Mal.C.Rondon      Paraná      1964												
(nome do estabelecimento)      cidade      estado      ano												
3ª Série	5,49	6,07	6,12	-	5,08	-	7,77	9,25	6,56	-	6,63	
Ginásio Evangélico Rui Barbosa      Mal.C.Rondon      Paraná      1965												
(nome do estabelecimento)      cidade      estado      ano												
4ª Série	8,0	9,0	8,2	8,4	5,0	-	8,3	-	8,3	-	-	
Ginásio Evangélico Rui Barbosa      Mal.C.Rondon      Paraná      1966												
(nome do estabelecimento)      cidade      estado      ano												

Insititute Voojarefessor Rui Barbosa      cidade      estado      ano  
 025  
 Guilherme Figueres Diretor      Noel Ferraz de Toledo

Fonte: Dados da pesquisadora.

Ao deparar-se com a ausência de informações nos primeiros registros das Atas de resultados finais, observa-se a dificuldade da época em preencher esses dados, o que é recorrente em outras instituições, pois não havia uma preocupação em registrar, documentar. Em outro educandário, por exemplo, o secretário atual disse que, apesar da instituição existir desde 1960, não há praticamente

documentação nenhuma da época e que os currículos juntamente com as atas de resultados finais foram organizados recentemente, pois estavam todos desorganizados e alguns foram extraviados.

É por isso também que, muitas vezes, falta embasamento para fazer certas considerações a respeito de determinados assuntos, pela ausência de documentos e dados verificáveis. Assim, as informações ficam desconstruídas ou com problemas, como aconteceu neste estudo, em alguns momentos, quando foi preciso verificar mais de uma vez cada instituição para solicitar documentos que não eram disponibilizados nos primeiros contatos da entrevistadora ou que estavam faltando.


Cabe mencionar que essa não é uma ocorrência isolada, específica do referido educandário, mas uma condição comum encontrada em muitos lugares do país, inclusive citada por muitos documentadores escolares atuais, que criticam a situação em que encontraram os registros dos estabelecimentos de ensino, dependendo bastante tempo para organizá-los, se ainda é possível.

Evidencia-se que, de maneira geral, não há uma política de criação de arquivos e centros de documentação ocasionando a ausência de muitos documentos que passam a dificultar uma política de preservação da história, o que acarreta diretamente na perda da memória das instituições, como, por exemplo, nas instituições escolares. Até porque as informações ficam sem fundamento documental, que seria o patrimônio histórico educativo de uma escola. Além disso, muitas vezes, as pessoas não dão o devido valor ao documento, o que este representa, como para a contextualização histórica e sociocultural. Retomando as considerações de Cellard (2008, p. 295), “Ele [o documento] é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante” ou mesmo, em situações como estas, relativamente recentes. Sendo assim, por meio de documentos, é possível a observação do processo de compreensão de conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, grupos, entre outros (CELLARD, 2008). Como nesse caso, em que se propõe a (re)construção da história do ensino de língua alemã em MCR. Assim, considera-se valioso o uso de documentos, em pesquisas.

Nesse sentido, ainda sobre o início do curso Ginásial no Rui Barbosa, há a Figura 10 em que há o certificado de conclusão de curso de ex-aluno(a). Nesse caso, a pessoa cursou os quatro anos do Curso Ginásial no Rui Barbosa:



Figura 10 Certificado do 1º Ciclo do Ginásial do Colégio Rui Barbosa, de 1965-1968.



**ESTADO DO PARANÁ**  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

**CERTIFICADO DE CONCLUSÃO**

1º CICLO DO ENSINO MÉDIO

ESTABELECIMENTO: Col. do Inst. Voc. e Assist. Rui Barbosa

CIDADE: Mal. Cândido Rondon

CERTIFICAMOS QUE O ALUNO NOME: \_\_\_\_\_

DATA NASCIMENTO: 01/11/1952

CIDADE: Piratuba

ESTADO: Santa Catarina

FILIAÇÃO: \_\_\_\_\_

Tendo em vista os resultados das provas prestadas no ano letivo de 1968 na 4ª série do Curso ginsial orientação \_\_\_\_\_ deste estabelecimento, foi considerado habilitado no 1º Ciclo do Ensino Médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei n.º 4.024, de 20/12/1961) e respectivas normas legais complementares da Legislação Estadual.

DISCIPLINAS DO 1º CICLO	COL. DO INST. VOC. E ASSIST. RUI BARBOSA MAL. CÂNDIDO RONDON - PARANÁ PRIMÁRIO REG. Nº 55B DE 27/09/59 GINÁSIO ATQ. Nº 02 DE 22/02/63 CIENTÍFICO ATQ. Nº 03 DE 23/04/69 UTIL. PUBL. FEDERAL Nº 69080 DE 17-08-71														
	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	CÍRCULOS	HISTÓRIA	GEOMETRIA	INGLÊS	C.S.P.E.	ALÉMÃO	DESENHO						
EXAME DE ADMISSÃO	65	52	1	31	53	--	--	1	--	--	--	--	--	--	--
ESTABELECIMENTO: Gin. Evang. Rui Barbosa	ANO: 1964							NOME DO DIRETOR: Ingun Seyboth							
1ª SÉRIE	61	50	54	71	67	-	-	53	67	-	-	-	-	-	-
ESTABELECIMENTO: Ginásio Evangélico Rui Barbosa	ANO: 1965							NOME DO DIRETOR: Christiano J. Steyer							
2ª SÉRIE	68	54	89	68	82	62	-	-	63	-	-	-	-	-	-
ESTABELECIMENTO: Gin. Evang. Rui Barbosa	ANO: 1966							NOME DO DIRETOR: Walter Schwalemborg							
3ª SÉRIE	77	50	78	61	84	73	87	-	-	-	-	-	-	-	-
ESTABELECIMENTO: Gin. Evang. Rui Barbosa	ANO: 1967							NOME DO DIRETOR: Guilherme Carlos Figur							
4ª SÉRIE	80	72	94	67	77	74	87	-	-	-	-	-	-	-	-
ESTABELECIMENTO: Gin. Evang. Rui Barbosa	ANO: 1968							NOME DO DIRETOR: Guilherme Carlos Figur							

LOCAL: Marechal Cândido Rondon

SECRETARIO - RG Nº 700.989 *Eduardo Guilherme Matelista*

DATA: 09 de Maio de 1977

*Leonhard Chnesorge*

OBSERVAÇÃO: QUALQUER RASURA ANULA A VALIDADE DO PRESENTE CERTIFICADO

Fonte: Dados da pesquisadora.



Conforme o que pode ser verificado na Figura 10, nos quatro anos cursados no colégio, para esta turma, só teve o ensino de língua alemã na 1ª série do curso, no ano de 1965.

Pelo acesso aos documentos, constatou-se que o alemão era oferecido, de maneira oficializada, durante um período de tempo de dez anos no educandário, mas nem sempre esteve presente em todas as séries (como foi visto na Figura 10).

No começo, em 1963, houve o ensino de língua alemã no primeiro ano do Ginásial e no segundo, que também contava com o inglês. A situação permaneceu igual no ano seguinte, 1964, para o primeiro ano, havia apenas a língua alemã, mas, para o segundo ano do curso, havia ensino de língua alemã e inglesa.

Por outro lado, para a terceira turma, em 1965, conforme as atas de relatórios finais, havia apenas alemão na primeira série e alemão e inglês na segunda do período noturno e somente alemão para a segunda série do período diurno. Novamente, alemão e inglês na terceira. Na sequência, em 1966, permaneceram as duas línguas estrangeiras, também ensinadas no quarto ano, reiterando as informações verificadas na Figura 9, da turma de 1963 a 1965. No entanto, houve uma mudança nas demais turmas e séries das turmas daquele ano (1966), como pode ser observado no Quadro 10, a seguir:

**Quadro 10** Línguas estrangeiras ministradas em 1966 no Ginásial

Língua estrangeira	1ª série A ginásial (matutino)	2ª série ginásial (matutino)	3ª série ginásial (matutino)	4ª série ginásial (matutino)
Alemão	Sim	Não	Sim	Sim
Inglês	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados da pesquisadora.

Ressalta-se, conforme o Quadro 10, que a língua alemã foi ofertada como única língua estrangeira no primeiro ano do Ginásial de 1966, como vinha ocorrendo no Ginásio Evangélico Rui Barbosa. Já na segunda série aparece apenas a oferta da língua inglesa e, nos terceiros e quartos anos, há as duas línguas estrangeiras no currículo, o inglês e o alemão. Portanto, não há um contínuo curricular na oferta das duas línguas, pois ora aparece uma e ora outra, sem existir uma explicação para isso.

Para melhor visualizar o cenário do ensino das línguas estrangeiras no referido colégio, no ano seguinte, 1967, recorreu-se, novamente, à elaboração de um quadro, como pode ser observado na sequência:

**Quadro 11** Línguas estrangeiras ministradas em 1967 no Ginásial

Língua estrangeira	1ª série A ginásial (matutino)	1ª série B ginásial (matutino)	2ª série ginásial (matutino)	3ª série ginásial (matutino)	4ª série ginásial (matutino)
Alemão	Sim		Não	Não	Não
Inglês	Não		Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados da pesquisadora

De acordo com as informações presentes no Quadro 11, no ano de 1967 a situação da oferta das línguas estrangeiras modifica-se ainda mais. Verificou-se que houve duas turmas de primeiro ano do Ginásial em que aparece o ensino de língua alemã. Mas, na sequência das séries, segunda, terceira e quarta, não aparece mais o ensino do alemão, permanecendo apenas o inglês.

A oferta de ensino permanece inalterável nos anos seguintes, 1968 e 1969, que é retratado em seguida:

**Quadro 12** Línguas estrangeiras ministradas em 1968 e 1969 no Ginásial

Língua estrangeira	1ª série A ginásial (matutino)	2ª série ginásial (matutino)	3ª série ginásial (matutino)	4ª série ginásial (matutino)
Alemão	Sim	Não	Não	Não
Inglês	Não	Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados da pesquisadora

Diante do Quadro 12, pode-se notar que a língua inglesa continua a não fazer parte do primeiro ano do Ginásial, mas, nos anos seguintes, continua a ser a única língua estrangeira ofertada. Assim, a língua alemã fica restrita ao primeiro ano, sendo agora exclusiva dessa série.

Percebe-se o espaço menor que a língua alemã vai ocupando no currículo, uma vez que no início aparecia em todos os anos, ou com a exceção de um. Agora o cenário vai invertendo, o alemão é ensinado apenas em um ano, no primeiro do Ginásial.

Há mudanças nos anos seguintes, de 1970 a 1972, novamente. O que pode ser visto no Quadro 13.

**Quadro 13** Línguas estrangeiras ministradas em 1970, 1971 e 1972, Ginásial

Língua estrangeira	1ª série A ginásial (matutino)	2ª série ginásial (matutino)	3ª série ginásial (matutino)	4ª série ginásial (matutino)
Alemão	Sim	Sim	Não	Não
Inglês	Não	Não	Sim	Sim

Fonte: Dados da pesquisadora

Conforme os dados levantados e sintetizados no Quadro 13, nos últimos três anos em que o alemão esteve presente na grade curricular do colégio em questão, a situação foi diferente dos outros. Nesse período de tempo, a divisão em torno do ensino de línguas estrangeiras ficou da seguinte maneira: os dois primeiros anos do Ginásial continham como única opção a língua alemã e, em seguida, nos dois anos finais do curso havia como única opção de ensino o inglês. O que permaneceu igual nos três referidos anos, com a inclusão de uma turma de 1ª série B no ano de 1972.

Uma ex-aluna da referida instituição de ensino relatou que estudou quando havia a língua alemã na grade. Segundo a entrevistada, os alunos aprendiam, durante o curso Ginásial, duas línguas estrangeiras, alemão e inglês, mas o alemão era ofertado em apenas um ou dois anos. A informação reitera os dados encontrados nos relatórios finais.

Sobre o que era abordado nas aulas, os assuntos, a entrevistada menciona que aprendeu no colégio mais a parte gramatical da língua, uma vez que já era falante:

Novidades assim não tinham, eu já tinha o conhecimento da língua, e tinha a convivência. O que era diferente é a parte mais gramatical. E a parte gramatical é o que você não usa assim na convivência, na conversa (E.Q.G.N, de MCR, 2013).

Verifica-se nessa fala que o ensino tradicional da língua estrangeira, mais centrada na parte gramatical, muitas vezes, como afirma a entrevistada, não é utilizada nas interações comunicativas informais, na convivência cotidiana do falante com seus amigos ou familiares. Dessa maneira, a gramática aparenta uma distância

muito grande em relação aos usos linguísticos nessas interações e é, justamente, o que é desconhecido, muitas vezes, desses falantes, o novo, que pode causar estranhamento e distanciamento, a depender de como o assunto é tratado e desenvolvido em sala de aula ou fazer o aluno não gostar das aulas e desistir do curso.

Constatou-se que, em 1973, o alemão foi totalmente extinto da grade do Ginásial, permanecendo apenas o ensino do inglês.

Sobre o assunto, o entrevistado E.E.C.G. relata que quando começou a trabalhar no colégio, no início dos anos 1970, o alemão estava “na fase terminal, digamos assim” (E.E.C.G., de MCR, 2013).

Segundo suas colocações, a decisão de tirar a língua alemã da grade era devido a uma fase que o país estava passando:

Eu creio que era uma fase no Brasil, onde tudo era inglês e depois com o Padre Vasconcellos, em 72, foi feita a reforma no ensino... aí provavelmente ele trouxe essas ideias dos EUA (E.E.C.G., de MCR, 2013).

A questão citada pelo entrevistado tem a ver com o Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação, que teve como relator o padre José de Vasconcellos, que discutia acerca da habilitação profissional em relação ao ensino de 1º e 2º graus.

No recorte também se evidencia o *status* que a língua inglesa adquiria no país, “onde tudo era inglês”. Essa mesma remissão foi feita por outros entrevistados sempre quando se fala da saída do alemão dos educandários para a entrada definitiva e única do inglês e, na sequência, do espanhol.

Rajagolopalan (2003) menciona que a aprendizagem de uma língua ‘estrangeira’ é motivada pela ampliação do horizonte cultural e pela elevação no nível de vida. Este último objetivo é recorrentemente citado nas entrevistas no momento em que se fala da maior valorização do inglês, por exemplo, nas grades curriculares das escolas, pelo fato dessa ser a língua internacional. Nesse caso, o autor cita que a pessoa que fala inglês seria considerada culta e distinta.

Para finalizar esta seção, cabe mencionar que, atualmente, o Colégio Luterano Rui Barbosa oferece a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio. Desde 2003, a AIVARB mantém também a Faculdade Luterana Rui Barbosa –

FALURB, oferecendo o Ensino Superior, com o Curso de Administração e com o curso de Ciências Contábeis. Em todos os cursos não há, até o momento, a oferta da língua alemã na grade ou em atividades extracurriculares.

Após a explanação sobre o histórico de ensino de língua alemã no Rui Barbosa, haverá, na continuação deste estudo, semelhante traçado histórico de outro colégio da Rede Particular de Ensino, de Marechal Cândido Rondon, chamado Colégio Evangélico Martin Luther.

#### **4.3.2 O ensino de língua alemã no Colégio Evangélico Martin Luther**

Conforme exposto, no processo de colonização rondonense, as vendas de terras foram direcionadas a partir da consideração da procedência étnica e religiosa dos descendentes de imigrantes, o que determinou também o processo de ocupação local e regional.

Diante disso, verifica-se que muitos descendentes de alemães de predominância evangélica fixaram residência em Marechal Cândido Rondon, enquanto as famílias de origem italiana, predominantemente católicas, foram para Toledo.

Assim, um grande número de migrantes alemães luteranos veio para o município devido à política colonizadora colocada em prática pelos diretores da Empresa Maripá.

Von Borstel (1992) relata que, no início de 1990, quando sua pesquisa foi realizada nas comunidades religiosas rondonenses, na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), havia um total de 1.400 famílias congregadas a esta comunidade religiosa, sendo, aproximadamente, 1.300 descendentes de alemães, ou seja, quase todos os integrantes possuíam um grau de ascendência alemã.

O índice cai um pouco quando, de acordo com o levantamento da referida pesquisadora, constata-se o número de congregados da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (Igreja Cristo). Neste caso, de 975 famílias registradas, naquele ano, 540 eram constituídas por descendentes de alemães, ou seja, um pouco mais da metade.

Já na comunidade Católica Sagrado Coração de Jesus, havia 1.600 famílias registradas, das quais 600 eram descendentes. Nota-se efetivamente que o número de cadastrados na Católica era maior do que as demais igrejas, no entanto, o número de descendentes era proporcionalmente bem menor, embora ainda existente.

Esses breves resultados retratam o direcionamento do processo inicial de colonização, em que o município rondonense recebeu um grande número de descendentes de imigrantes alemães evangélicos.

A menção a esses dados também abre o texto para a contextualização do atual Colégio Evangélico Martin Luther, o qual é mantido e administrado, desde 1978, pela ASSEMAL (Associação Educacional e Assistencial Martin Luther) – uma associação civil e sem fins lucrativos – vinculado à IECLB (Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Paraná).

O colégio tem sua história iniciada com a implantação do “Jardim Martin Luther”, que começou, como o próprio nome indica, com o Jardim de Infância, fundado em 1954 pela OASE (Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas), da Comunidade Evangélica Martin Luther, de Marechal Cândido Rondon, a partir da presidente Henriette Zeillinger. A professora da época foi Elinore Guthoff e a diretora Gisele Engelange.

Devido à criação desse primeiro Jardim de Infância do município ser anterior à LDB, esse era um espaço destinado para que os pais deixassem os seus filhos para serem cuidados enquanto trabalhavam. Era uma espécie de reunião de crianças para brincar, funcionando apenas no período vespertino.

Somente em fevereiro de 1961 é oficializada a Escola Evangélica Martin Luther, contendo o ensino primário de 1ª a 4ª séries devido à preocupação da comunidade em estabelecer o vínculo, já citado, entre igreja e escola. O primeiro diretor foi Waldomiro Liessen.

Apesar de haver essa estreita ligação entre escola e igreja na história do município, Altenhofen menciona que

Diferentemente com que ocorre em atividades religiosas, onde a ‘língua da comunidade’ é com frequência utilizada para reforçar a coesão e adesão do grupo, o âmbito escolar está repleto de exemplos de insensibilidade cultural para o plurilinguismo e as especificidades da língua minoritária do aluno (ALTENHOFEN, 2013, p. 100).

Nesse sentido, verifica-se que em MCR ainda existem atividades religiosas em língua alemã, o que não acontece nas escolas. Ao contrário, como será abordado no próximo capítulo deste estudo, as instituições escolares, muitas vezes, são as grandes responsáveis pelo silenciamento das línguas minoritárias.

Cinco anos após, em janeiro de 1966, resolveu-se construir um internato para os alunos de outras localidades. O início das atividades foi em março de 1969 com a inauguração do Internato Martin Luther. O prédio, feito em alvenaria, foi construído em uma parceria entre os integrantes da Comunidade Evangélica Martin Luther, os governos municipal e estadual e com a Alemanha, por meio de um convênio, através de uma verba recebida do Fundo Alemão Pró Desenvolvimento da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil, pelo seu Departamento de ajuda estabelecido no exterior.

Mais uma vez, a Alemanha se fez presente no auxílio de verbas para a construção de escola no município rondonense. Nos dois casos, a verba ajudou na parte física de melhoria dos educandários ligados a igrejas locais.

O curso Ginásial do Martin Luther iniciou suas atividades em 1976, sendo a primeira formatura realizada em 1979.

Conforme entrevistas, além do auxílio para a construção do internato, o colégio recebia uma ajuda financeira do consulado alemão para que tivessem as aulas de língua alemã.

Esse convênio com a Alemanha foi lembrado por um dos entrevistados:

Inclusive, o Colégio Martin Luther tinha um convênio com o Consulado Alemão e recebia uma ajuda financeira também da Alemanha. Eu entrei em 1980 no Colégio, não como professora de alemão, mas como professora de Ensino Religioso e canto. A partir de 1985, faltou professor de alemão aí eu assumi e fiquei até 1999 (E.D.I.H., de MCR, 2014).

A fala do entrevistado reitera, mais uma vez, convênios entre escola e consulado alemão e o auxílio financeiro recebido por meio dessa parceria, além da questão da falta de professores de língua alemã.

A fim de observar quando iniciaram as aulas de língua alemã e verificar o momento em que terminaram, na sequência, serão discutidas as informações a respeito do assunto nos documentos levantados no referido educandário.

A história oficial, ou seja, curricular do ensino de língua alemã no Colégio Martin Luther inicia-se no ano de 1979, de 5ª a 8ª séries, com duas aulas semanais. Anteriormente, era apenas ofertada a língua inglesa enquanto língua estrangeira presente no currículo do educandário. Entretanto, a referida língua de imigração da localidade aparece de maneira não oficial a partir da oferta de cursos aos sábados, à tarde, a partir de 1975/1976, como afirmou uma entrevistada que participou dessa primeira iniciativa, como docente.

Segundo seu relato, foram várias as tentativas, mas todas sem muito resultado:

O problema é que as pessoas acham que aprender o alemão é rápido, e não é assim, então, muitos desistiam, ou tinham outros compromissos, porque os encontros aconteciam aos sábados, faltavam e acabavam ficando duas ou três pessoas em cada turma. Aí conversávamos e achávamos sempre melhor terminar o curso. A mesma situação aconteceu repetidas vezes. Também teve uma época que ofertamos o curso à noite, mas sempre com esse problema de não continuação dos participantes (E.D.I.H., de MCR, 2013).

Essa afirmação do entrevistado, de que a aprendizagem de uma língua demanda tempo e que as pessoas, muitas vezes, acabam desistindo é interessante, pois já antecipa a problematização desta pesquisa, que sempre se volta à questão da desistência de alunos nas iniciativas de ensino da língua alemã.

Conforme a grade curricular de 1979, da instituição confessional de ensino, a oferta de alemão estava relacionada à parte diversificada do currículo, sendo opcional (o aluno podia escolher se queria alemão ou inglês). Esses dados foram abordados nos estudos de von Borstel (1992), momento em que a pesquisadora observou que

[...] durante a aula, os alunos interagiam em alemão com a professora, mas entre si, em português. Quando saíam da sala de aula de alemão para voltar para sua classe, falavam somente em português. Concluímos que na Escola E. Martin Luther a língua alemã é somente falada durante a aula de alemão. Em todas as outras situações comunicativas domina o português, mesmo que alunos, professores e funcionários saibam falar o alemão (VON BORSTEL, 1992, p. 52)



A afirmação evidencia uma circunstância bem comum no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, pois a interação oral nessas línguas fica restrita ao contexto de sala de aula e, mais especificamente, com o docente da turma, assunto a ser tratado mais adiante, novamente, quando apresentadas as aulas de língua alemã da Universidade. Além disso, também fica evidenciada a não existência de interações verbais em língua alemã mesmo que haja falantes no educandário.

No ano seguinte, 1980, no Colégio Martin Luther, o ensino de alemão aparece nas 5ª e 6ª séries; em 1981, nas 5ª a 7ª séries e; em 1982, a referida língua fazia parte dos quatro anos do ensino de 5ª a 8ª séries.

De acordo com anotações feitas no próprio documento, na grade de 1979, a opção pela língua estrangeira moderna deveria ser feita pelo aluno logo na 5ª série, e permanecer única até o final do curso (8ª série). A carga horária era de duas aulas semanais para todas as turmas do Ensino Fundamental.

Em 1988 aumentou a carga horária para três horas/aulas semanais e, em 1993, a língua alemã passou para o Núcleo Comum, não havendo mais a oferta da língua inglesa. Em 1996, voltaram a ser duas aulas semanais, como era inicialmente, mas ainda no Núcleo Comum. Essa última grade vigorou por três anos, sendo a última em que se constava a língua alemã.

Diferentemente do que foi encontrado no Colégio Luterano Rui Barbosa, consta nos relatórios finais consultados no Colégio Evangélico Martin Luther que houve aulas de língua alemã de maneira formalizada também no antigo ensino primário.

De acordo com os relatórios finais, o ensino de alemão era parte da grade curricular das turmas de 2ª a 4ª séries dos anos de 1987 e 1988. Ou seja, não havia o ensino da língua alemã nas primeiras séries naquele período. Embora nos documentos constem apenas esses dois anos, uma docente da época afirma que o ensino de alemão, para as crianças do primário, continuou juntamente com as demais turmas de 5ª a 8ª série.

Inclusive, durante um tempo, acabei lecionando para o primeiro ano do antigo primário, quando solicitaram. Mas claro que aí eram atividades centradas na oralidade, porque as crianças estavam sendo alfabetizadas. Então, eu desenvolvia bastantes brincadeiras, jogos na língua alemã (E.D.I.H., de MCR, 2013).

A fala da docente confirma a existência do ensino de alemão para turmas do primeiro ano, sendo um caso em que não há conformidade entre o que os documentos apresentam e o que aconteceu no educandário com relação ao ensino de língua alemã.

Oficialmente, o Colégio Martin Luther também ofertou a língua alemã no Ensino Médio, iniciando com o primeiro ano de 1993 e continuando gradativamente nos outros anos, como língua estrangeira exclusiva. Em 1996, a opção foi para o inglês no Ensino Médio, no primeiro ano, sendo esse implantado gradativamente nos demais anos, permanecendo, assim, as duas línguas estrangeiras naquele período.

Foi em 1999 que iniciou o ensino de língua espanhola no primeiro ano do Ensino Médio, mas continuou o alemão no segundo e terceiro anos, sendo feita a substituição gradativa desta por aquela até que, em 2001, as línguas estrangeiras do Ensino Médio passam a ser exclusivamente inglês e espanhol.

O último ano de ensino de língua alemã, então, foi 2000, tanto no Ensino Fundamental, séries finais, quanto no Ensino Médio, momento em que o espanhol é colocado em todas as séries juntamente com o inglês. Portanto, em 2001 entra a língua inglesa no antigo primário, nos quatro anos, espanhol e inglês de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio.

Sobre o período de reformulação da grade, quando o alemão passou a ser obrigatório, cabe destacar que esse foi um período em que houve a implantação de uma formação especial para que houvesse a certificação em língua alemã. Assim, se o aluno participasse e formasse integralmente no curso, que seria da 5ª série ao Ensino Médio, o aluno sairia com um diploma que lhe permitiria fazer cursos na Alemanha, por exemplo, sem fazer prova de proficiência.

De acordo com o relato de E.D.I.H, a medida iniciou em 1992, momento em que os alunos passaram a ter quatro aulas semanais de alemão, na 5ª série, o que deveria ser seguido até o Ensino Médio, como mencionado.

Segundo suas palavras,

Em 1990, se mal me engano, a Alemanha mudou de Ministro e ele fez uma *política* diferente, antes as escolas conveniadas tinham, em média, 2 a 3 aulas semanais por turma e geralmente só se chegava até a oitava série com um nível básico de conhecimento da língua, então, o que foi repassado era uma formação profissionalizante, para que o aluno possa atuar na língua de forma profissional. Então, ele implantou o programa que passou de 4 a 6 aulas semanais no

mesmo período para que ao final deste período os alunos pudessem ter o diploma, não é bem equivalente ao diploma do Instituto Goethe, mas é uma que dá ao aluno um maior nível proficiente de conhecimento na língua alemã. A gente optou pelo implante gradativo começando pelas quintas séries, dividindo em duas turmas, dividindo os alunos que já tinham um pouco de conhecimento dos que não tinham, os mais fraquinhos, com a instauração de quatro aulas semanais. Na época apenas cinco escolas paranaenses entraram nesse programa que era muito interessante (E.D.I.R. de MCR, 2013, grifo nosso).

Na fala do entrevistado, verifica-se o uso do termo 'política' demonstrando a influência do poder público sobre a língua, como, nesse caso, para o aumento de carga horária dos colégios conveniados para que os alunos pudessem ter uma certificação da própria Alemanha.

Diante disso, consta, então, a divisão de duas turmas, uma em que os alunos já possuíam algum conhecimento de língua alemã e outro que não possuíam. Mesmo que implantada em um primeiro momento, a iniciativa durou apenas quatro anos, ou seja, de 1992 até o ano de 1995. O motivo dessa mudança, para que as aulas não acontecessem mais com essa carga horária maior, foi explicada da seguinte forma:

É, o que se alegou foi mais a questão financeira. Nós já estávamos já no quarto ano, com os alunos já da oitava série e, com os próprios alunos, a gente, em sala de aula, já falava quase 95% em alemão. Eram só algumas questões de gramática que às vezes acabavam ficando no meio. Mas daí foi o seguinte, a Alemanha foi reduzindo a verba anterior, pois estava pagando integralmente essas aulas de alemão e com os encargos sociais, mas o valor foi reduzindo da verba anterior, e como também tinham as outras turmas de alemão... Mas, gradativamente, todas as aulas seriam um dia pagas pelo Governo Alemão. Na época eram só essas quatro turmas com os encargos sociais pagos, mas eles acharam que era muito pouco. Alguns pais, que colocavam os alunos no Martin Luther quando não tinha alemão antes, reclamavam porque tinham que estudar o alemão, mas não eram muitos, não, não era motivo de tirar. Também teve toda a questão de implantar o espanhol, achavam que tinha toda uma questão mais interessante por causa do Mercosul, daí tiraram o Alemão e colocaram o espanhol, só que daí a Alemanha também cortou todas as verbas. Eu acho assim, que isso foi uma falta de visão, não se teve visão (E.D.I.R., de MCR, 2013).

Devido ao corte de certos recursos, não houve nenhuma turma que conseguiu a certificação e a iniciativa não teve continuidade. Ou seja, não houve a consciência

da oportunidade que a língua alemã poderia fornecer aos educandos e ao próprio educandário.

Outro entrevistado afirma que o auxílio da Alemanha é comum para os educandários que ofertam a língua, como vem sendo mostrado ao longo das colocações feitas sobre os colégios que possuíam a língua alemã na grade curricular. Acerca do assunto, o entrevistado reitera que

É, normalmente, todos os colégios particulares que ofertavam a língua alemã recebiam um certo valor financeiro para custear parte dos custos, isso vinha realmente da Alemanha. Então, óbvio, que pra isso tinha que pedir, fazer o pedido dessa verba, justificando, fazendo planejamento e depois enviando toda a prestação de custos. Então a república lá, a Alemanha mandava uma verba, não no total dos gastos, mas uma parte que representava a língua alemã dentro do orçamento geral do colégio (E.J.E.K., de MCR, 2013).

Sobre a retirada da citada língua da grade, o mesmo entrevistado, que trabalhava na época, no referido estabelecimento de ensino, disse que foi uma decisão conjunta, porque houve várias trocas de diretorias no colégio e a Alemanha foi diminuindo gradativamente a verba (como foi dito pela outra entrevistada) e a própria diretoria optou por encerrar, porque, segundo suas palavras, “não houve o resultado esperado” (E.J.E.K., de MCR, 2013).

A decisão foi lembrada por outro entrevistado que acompanhou a mudança:

A Rede Sinodal cometeu esse grande equívoco, isso não sou eu que estou dizendo, isso a própria Rede Sinodal diz, em 1999, eles optaram por transferir o alemão para o espanhol e inglês e apenas manter o inglês e tirar o alemão da grade. No Colégio Martinus, de Curitiba, que é também da Rede Sinodal, tinham muitos alunos que só iam para lá por causa da língua alemão, depois que tiraram a língua o colégio quase fechou e os diretores chegavam e diziam ‘a comunidade optou por tirar a língua alemã, a comunidade não tem mais o interesse no ensino de língua alemã’. Na verdade foi uma *política* da própria Rede de deixar de ofertar a língua para depois argumentar que não havia mais a procura. Lá em Curitiba quase eles fecharam as portas, para só então perceber o tamanho do próprio erro, que a escola existia em função da língua alemã. Tanto que, pelo que eu saiba, lá já voltou (E.F.J.Q., de MCR, 2013).

Nas falas dos entrevistados sempre são mencionadas as políticas em torno de línguas que foram desencadeadas para a continuação do ensino, ou não, de línguas. Aspecto que retoma as discussões teóricas realizadas, neste estudo, de como as políticas linguísticas e educacionais influenciam (às vezes positivamente e

às vezes negativamente) diretamente a questão da perpetuação das línguas de imigração em determinadas regiões do país (CALVET, 2007).

Como foi citado pelo entrevistado E.F.J.Q., o Colégio Martin Luther integra hoje a Rede Sinodal de Educação, que é identificada com os princípios da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil e, atualmente, embora o atual diretor manifeste o desejo de incluir de alguma forma a língua alemã na instituição de ensino, não há nada concreto ainda.

Até o momento, neste estudo, foram citados dois educandários particulares, em ordem cronológica, que possuíam o alemão na grade. Na próxima seção, será observada uma conjuntura diferente, momento em que a língua de imigração aparece pela primeira vez no ensino estadual no município.

#### **4.5.3 A língua alemã no ensino estadual: o caso do Colégio Eron Domingues**

A história do Colégio Estadual Eron Domingues retoma o início da Escola Normal Regional, fundada em março de 1958, quando a instituição foi criada para atender os alunos que precisavam prosseguir os estudos após a etapa final do primário, ofertada pelas outras instituições educacionais mencionadas. A diretora da época era a professora Cely Ferreira dos Santos, até 1959. A primeira turma contava com 48 alunos.

No decorrer do ano letivo de 1964, a Escola Normal Regional General Rondon foi transformada em: Escola Normal Ginásial Marechal Cândido Rondon, baseada na Lei 4978 de 05/12/64 e, em 1967, por meio do Decreto Governamental nº 8.125, a escola passou a ser chamada de Ginásio Estadual Marechal Cândido Rondon. “[...] a inexistência de um curso de 2º grau, até o ano de 1965, fazia com que as famílias interessadas em dar continuidade aos estudos de seus filhos, procurasse centros maiores, longe daqui como São Leopoldo (RS), Ponta Grossa e Curitiba (PR)” (SAATKAMP, 1985, p. 182). Essa dificuldade foi citada por entrevistados que foram estudar em outros municípios porque não havia essa opção de estudo até a época mencionada.

A situação relatada também ajudou a contribuir para que as escolas particulares criassem o antigo 2º grau, com habilitação ao ensino primário e com o ensino técnico em contabilidade, pois havia essa necessidade local de profissionais nas citadas áreas.

De acordo com dados disponíveis no Projeto Político Pedagógico do colégio (COLÉGIO ESTADUAL ERON DOMINGUES-PPP-2014), no ano letivo de 1975, o estabelecimento educacional registrou um número expressivo de educandos, 1.208 alunos foram matriculados e, por muitos anos, foi considerado o maior colégio em número de alunos do município rondonense. Durante a Gestão do diretor professor Dilmo Antonio Bedin, 1973-1975, foi construído e inaugurado o novo prédio do Ginásio Estadual com 24 dependências, sendo 12 salas de aula.

Consta que em 1977 foi a época em que houve um movimento com alunos, professores e APM, através de votação para mudança de nome da instituição de ensino. O nome escolhido foi Eron Domingues, entre os nomes estavam Cecília Meireles e Clarice Lispector.

Através da Resolução nº 1966/82, de 22 de julho de 1982, foi autorizado o funcionamento do então Colégio Estadual "Eron Domingues" – Ensino de 1º e 2º Graus, resultante da reorganização da Escola Normal Colegial Estadual Marechal Cândido Rondon, com a união da Escola "Eron Domingues" – Ensino de 1º Grau, tendo como finalidade ofertar o Ensino Fundamental Regular (5ª a 8ª série) Ensino Médio Regular.

Neste período, com base na Lei de Diretrizes e Bases, LDB – 5692/71, foi criado e implantado o Curso Educação Geral – Reconhecido pela Resolução nº 3192 e Parecer 219/91. A implantação desse ensino foi sendo gradativa desde 1989.

Com a orientação da Deliberação nº 041/88, foi proposta a Reestruturação do Ensino de 2º Grau Noturno, dando ênfase ao Ensino Profissionalizante, e, do Parecer nº 340/91 foi aprovada a Implantação da Habilitação Auxiliar/Técnico em Contabilidade, que fora Reconhecida pela Resolução nº 6457/94.

Observando a LDB nº 9394/96 e a Resolução nº 3120/98 da SEED, o Colégio passou para seguinte denominação, em 1998: Colégio Estadual Eron Domingues – Ensino Fundamental e Médio, bem como, com base na mesma LDB passaram a serem extintas as Habilitações Profissionalizantes, com Implantação do Ensino Médio único.

Em 2007, o governo Estadual retoma a implantação de cursos profissionalizantes. Através da Resolução nº 4512/07, com base no parecer nº 197/07–DET/SEED, foi autorizado o funcionamento para o ano de 2007 no Colégio Estadual Eron Domingues, do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Modalidade Normal, Nível Médio,

destinado a egressos do Ensino Fundamental ou equivalente, com implantação gradativa a partir do ano citado.

De acordo com o contato que se teve com as grades curriculares do colégio supracitado, a língua alemã aparece em 1987, como opção entre o inglês, com uma aula semanal nas quatro turmas do Ensino Fundamental da época, de 5ª a 8ª séries. Todavia, embora houvesse a opção pelo alemão, nesta grade, que vigorou até 1990, não houve seu ensino nos primeiros dois anos, como verificado nos relatórios finais, ou seja, só aparecem turmas com língua inglesa nos anos de 1987, 1988. Verificou-se que, naquele último ano, a carga horária de língua estrangeira aumentou para três aulas semanais no período diurno, e continuou com uma aula semanal no período noturno, apenas com o ensino de inglês. Somente em 1989 inicia-se o ensino de língua alemã para três turmas de quintas séries, 5ª A, B e E, sendo que nas demais, 5ª C, D, F e G, permaneciam com o inglês. Nesse caso, percebe-se uma proporção quase igual de turmas para ambas as línguas. As demais séries do Ensino Fundamental, 6ª a 8ª, tinham apenas o inglês em 1989.

O provável motivo pelo não início de ensino de língua alemã logo no início de implantação da mencionada grade é devido à ausência de professores formados na época, o que foi comentado por alguns entrevistados como uma problemática recorrente, ao longo dos anos, como será discutido mais adiante.

Outra grade foi colocada em vigor em 1990, na qual se mostrava que as 5ª e 6ª séries tinham a opção entre inglês e alemão, com três aulas semanais, enquanto a 7ª e 8ª séries apenas com uma aula de inglês. As línguas modernas estavam na parte diversificada do currículo dentro dos conteúdos complementares. Todas as séries funcionavam, naquele ano, no período diurno. De acordo com os relatórios finais de 1990, houve ensino de língua alemã, então, para 5ª séries B e F; e 6ª séries B e F.

A grade de 1991 e de 1994 permaneceu igual com duas aulas semanais para os quatro anos do Ensino Fundamental 5ª a 8ª séries, sendo o alemão ainda opcional. Os relatórios finais apontam que sempre havia turmas com aulas de inglês e turmas com aulas de alemão. Todas as séries possuíam pelo menos uma turma de alemão, geralmente duas, uma no período matutino e uma no período vespertino, com exceção da 8ª série, quando a língua alemã aparece pela primeira vez em 1992, também com duas turmas. Todavia, o número de turmas de inglês geralmente era em maior número, mostrando que os alunos optavam mais por esta língua.

Como afirma Calvet (2000), não é que a língua alemã não tenha valor, mas os jovens veem em outras línguas, como no caso da língua inglesa, uma nova opção profissional e social, o que nem sempre é visto com relação ao alemão. Isso acontece, então, não apenas no município, mas aparece como uma constante em âmbito nacional, como dito por Rajagolopalan (2003).

Em torno do colégio que vem sendo descrito, pode-se afirmar que o ensino de língua alemã permaneceu até o ano de 1997, momento em que uma nova grade foi implantada e a língua alemã não consta mais no currículo, aparecendo, ainda, nos relatórios finais com uma turma em cada série até 1998, e com uma turma de 7ª e 8ª séries em 1999 e uma turma de 8ª série do ano de 2000, que se formou ainda pela grade antiga. Dessa maneira, no ano de 2001 não houve mais turmas com o ensino de língua alemã no Colégio Eron Domingues, para as turmas do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, não houve a oferta de língua alemã na referida instituição de ensino.

Observa-se que, a exemplo de outros contextos que serão descritos, o número de alunos que optava pela língua alemã vai diminuindo no decorrer do tempo até extinguir seu ensino. É uma situação que se repete nos dias atuais nos cursos existentes.

Cabe ressaltar, também, a opção pela referida língua no curso de Habilitação Auxiliar/Técnico em Contabilidade, no período diurno em 1992 e no turno noturno, a partir de 1994, sendo que o curso tinha a duração total de três a quatro anos. Com relação às línguas estrangeiras, verificou-se que essa oferta estava nos primeiros dois anos. A carga horária era de duas aulas semanais no primeiro ano e de uma aula no segundo. Sendo assim, o aluno poderia optar entre o inglês e a língua alemã. As línguas estrangeiras apareciam no núcleo comum do currículo.

No ano de 1995, o mesmo curso aparece ofertado no período diurno, com a mesma composição de disciplinas. São apenas essas grades que mostram a existência da língua alemã.

Nos relatórios finais, aparece que, a exemplo do se que encontrou sobre o Ensino Fundamental, havia quase sempre turmas de língua alemã e de inglês, mas não no início em 1992, em que só aparece o inglês, mesmo havendo a opção pelo alemão que assim aparece após em: turmas de 1994, no primeiro ano do curso; de 1995, em apenas uma turma de primeiro ano e duas turmas do segundo; de 1996,



uma turma de primeiro e duas turmas do segundo; em 1997, três turmas do segundo ano.

Há registros de que o alemão, na grade de 1994, devia-se pela região ser de origem germânica e a procura pela língua ser grande. Já no curso de magistério apenas continha o inglês para os quatro anos na grade, o que foi também salientado em pesquisa nos relatórios finais.

Conforme uma ex-aluna, as turmas da época eram grandes e a divisão delas se dava pelas línguas estrangeiras. De acordo com seu relato:

Tínhamos alemão de 1989 a 1994, mais ou menos, o que compreenderia o período de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Primeiro, tivemos o professor Elói Urnau, depois a professora Eva, a professora Beatriz ficou bem pouco tempo e, ainda tivemos a Zueli por um período. O ensino de alemão era optativo e eu optei por essa língua. Era por turma a divisão, tipo 5<sup>a</sup> série “A” faz alemão e 5<sup>a</sup> série “B” faz inglês. Não eram divididos os alunos de uma turma para disciplinas individuais. A maioria dos alunos que optavam pelo alemão era sempre descendente, e era na matrícula que a gente decidia. ‘Você quer inglês ou alemão?’ ‘Eu quero alemão’, então você já era direcionada para aquela turma (E.P.C.W., de MCR, 2013).

Verifica-se pela fala que houve efetivamente o ensino de língua alemã no colégio em estudo, sendo que, em um pequeno espaço de tempo, houve a mudança de quatro professores, uma constatação que também é verificada em outros momentos, como, por exemplo, no CELEM, o que será abordado nas seções seguintes. Essa descontinuidade do trabalho docente é um dos fatores que dificultou a permanência do ensino da língua alemã, bem como a falta de professores com formação universitária, questões que serão apresentadas mais adiante.

Em torno do material usado nas aulas, a mesma ex-aluna menciona o apoio da Alemanha no envio de livros, sem custo. Também é citado o papel do professor que visitava a Alemanha e trazia sempre novidades para os alunos, como imagens, *folders* e outros materiais que eram vistos, segundo as colocações de E.P.C.W., com muita motivação por parte dos alunos e, ao mesmo tempo, os estimulavam para aprender a língua e a entender as questões culturais daquele país. “Quando assumiu outro docente o mesmo não aconteceu e os alunos ficaram desapontados” (E.P.C.W., de MCR, 2013).

Além disso, por meio dos relatos de muitos ex-alunos, menciona-se a própria falta de formação adequada do docente para o ensino de línguas, ainda mais

quando são de imigração, o que prejudica diretamente o ensino e a aprendizagem. Muitas vezes, no momento em que há a troca de um professor, muda-se, ao mesmo tempo, a forma de trabalho, o material didático, a metodologia, o que muitos discentes sinalizaram como um problema, como foi citado anteriormente.

Uma docente da época, do colégio abordado nesta seção, também citou as diversas parcerias da época que havia entre os professores de alemão do Núcleo de Toledo e o Instituto Goethe, com viagens, estadias e cursos gratuitos para que houvesse a atualização profissional desses docentes, como uma forma de formação continuada.

Sobre a retirada das aulas de alemão, a professora, que acompanhou a época, falou novamente da preferência da maioria pelo inglês como língua estrangeira:

Na internet, por exemplo, a língua em uso é o inglês, então, se achou mais conveniente colocar apenas o inglês. Mas eu acho que deveria ter continuado a opção de mais línguas. O Estado tem que ter estrutura para que se ofereça inglês e alemão ou poderia ser também espanhol e alemão. Quanto mais línguas ofertadas, melhor, a criança pode aprender até cinco línguas, porque se aprende depois a discernir (E.I.Z.K., de MCR, 2013).

A fala da docente remete à questão da não limitação no ensino de línguas, mas a oferta de mais opções no ensino regular, o que, realmente, muitas vezes, necessita de estrutura para acontecer, de investimentos financeiros, além da contratação de professores, de profissionais qualificados para tanto.

Outra ex-aluna da escola cedeu um certificado (Anexo 8) em que consta uma prova acerca dos conhecimentos básicos de língua alemã, quando a discente estava concluindo o Ensino Fundamental, ou seja, estava na oitava série. A iniciativa era feita por meio da Coordenação de Ensino de Língua Alemã de Santa Catarina e do Paraná e poderia participar da prova o aluno que quisesse.

De acordo com o documento, a aplicação da avaliação, que era apenas de forma oral, foi realizada no ano de 1998. Conforme a ex-aluna, na época, optou por fazer alemão porque as turmas de inglês estavam com muitos alunos. Então, foi direcionado para que fosse matriculada na turma de língua alemã. A constatação, mais uma vez, reitera o número menor de alunos nas aulas da língua de imigração da comunidade.

Na sequência será relatada a situação de mais um colégio particular que possuiu o ensino de língua alemã. Trata-se do Colégio Cristo Rei, e com este se finaliza a história das três instituições existentes até a atualidade no município de ensino particular que ofertaram a língua alemã, pois o Eron Domingues pertence à Rede Estadual.

#### **4.5.4 O ensino de alemão no Colégio Cristo Rei**

Em 1961, a Igreja Católica de Marechal Cândido Rondon implantou sua escola particular de ensino primário, recebendo o nome de Escola Isolada Padre João Batista Réus, com uma turma de 35 alunos. Em um primeiro momento, a escola funcionou nas dependências do pavilhão da igreja, cujo padroeiro era o Sagrado Coração de Jesus.

Consta no Projeto Político Pedagógico do colégio (COLÉGIO CRISTO REI-PPP, 2013) que foi no ano de 1963, que o educandário obteve suas próprias instalações, passando a denominar-se Colégio Sagrado Coração de Jesus, tendo seus Estatutos registrados em 03/09/63, administrado, nesse período, pelo Padre Cristiano Wiemann.

No ano seguinte, 1964, de acordo com a decisão tomada em Assembleia Geral Extraordinária, o educandário recebeu o nome de Escola Cristo Rei. Também por decisão em Assembleia, a Entidade Mantenedora da Escola Cristo Rei foi chamada de “Paróquia Sagrado Coração de Jesus”.

O documento também discorre que, em 08 de setembro de 1972, foi criado o Jardim de infância Cristo Rei, que se instalou num prédio próprio. Em 1985, houve a criação das quatro últimas séries do 1º Grau, 5ª a 8ª séries. A decisão foi tomada em reunião da Diretoria da APM (Associação de Pais e Mestres) com a Diretoria da Paróquia Sagrado Coração de Jesus. Somente em 1990 ficou reconhecida a Escola Cristo Rei – Ensino Pré-Escolar e de 1º Grau.

Em 07 de dezembro de 2004, o diretor Geral da Secretaria de Educação concede autorização para o funcionamento de Ensino Médio. Há também a mudança da Entidade Mantenedora de Paróquia Sagrado Coração de Jesus para a Associação Educacional Sagrado Coração de Jesus. O Estabelecimento passou, então, a denominar-se Colégio Cristo Rei – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, como permanece na atualidade.

Nos anos de 2013 e 2014 foram efetuadas visitas ao referido educandário e obteve-se acesso às atas de relatórios finais das turmas que tinham língua alemã, bem como foram verificadas algumas grades curriculares (anos 1988, 1992, 1993 e 1994). Constatou-se que houve a oferta do ensino da língua alemã em período semelhante ao encontrado em outros colégios, ou seja, final dos anos 80 a meados dos anos 90.

Conforme os documentos apontaram, a oferta de língua alemã era sempre para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries, mas nem sempre em todas elas, como será abordado adiante.

A primeira grade em que consta a língua alemã é de 1988, durante os primeiros anos de implantação das quatro séries finais do Ensino Fundamental. Na época, havia três aulas semanais de língua estrangeira, alemão ou inglês. No entanto, naquele ano só teve inglês. Foi no ano seguinte, em 1989 que aparecem nos relatórios finais a língua alemã nas 5ª séries (A e B). Observando os documentos, percebe-se uma divisão bem parecida entre os alunos cursantes de inglês e os alunos cursantes de alemão. O aluno podia escolher para qual língua iria se matricular, ou seja, o sistema de ensino era optativo e a língua alemã, portanto, não obrigatória.

Adiante, em 1990, houve ensino de língua alemã nas 5ª séries (A e B), nas 6ª séries (A e B) e 7ª série (A). Não havia a 8ª série, ainda, no educandário.

No ano seguinte, 1991, havia alemão nas 5ª séries (A e B) e nas duas turmas também de 6ª e 7ª séries. A 8ª série só tinha inglês. A partir desse ano se observa, nos relatórios finais, uma diminuição na escolha dos alunos pela língua alemã.

Em 1992, excepcionalmente, as 5ª séries só tinham inglês, enquanto havia a oferta e o ensino das duas línguas estrangeiras nos demais anos, 6ª (A), 7ª (A e B) e 8ª (A) séries.

Em 1993, tinham alunos das duas línguas estrangeiras no Ensino Fundamental, em todas as três séries, 5ª, 7ª e 8ª séries, excetuando-se as turmas de 6ª séries, quando não houve mais alunos frequentadores de língua alemã. A situação muda em 1994, o alemão passa a não ser cursado nas 5ª e 7ª séries, permanecendo apenas nas 6ª séries e 8ª.

No ano de 1995, houve uma mudança ainda maior. Havia apenas alunos cursantes de língua alemã na 7ª série B (porque havia alunos no ano anterior nas 6ª

séries), nos demais anos aparece apenas o inglês. No ano seguinte, 1996, já não há mais turmas de língua alemã no colégio em estudo.

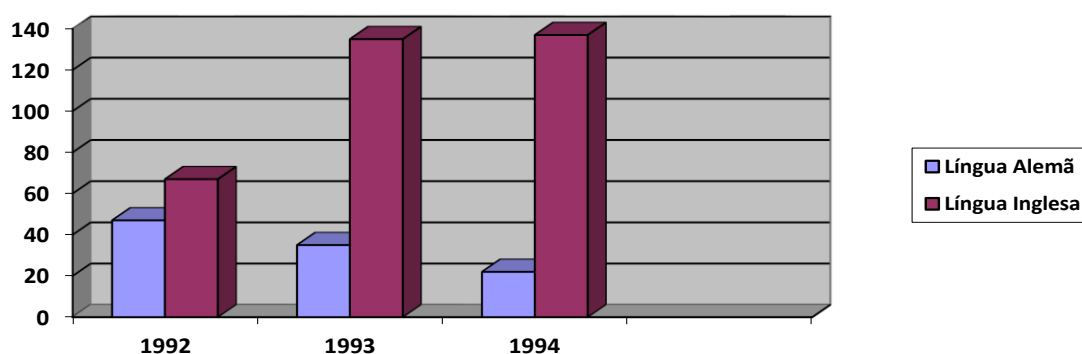
A exemplo do que foi citado sobre os outros colégios, o Cristo Rei, entidade confessionalmente católica, também recebia materiais do Instituto Goethe, para as aulas de língua alemã, sem custos para o educandário.

Conforme um entrevistado, que fazia parte da equipe do colégio nesse período

As aulas do Cristo Rei eram, digamos, não fiscalizadas, mas eram, assim, acompanhadas pelo diretor (do Goethe). A cada ano nós recebíamos uma visita, era uma espécie de parceria (E.O.A.H., de MCR, 2013).

Embora não muito evidente no início da oferta de língua alemã, logo nos anos seguintes se observam turmas com poucos alunos que optaram pela língua alemã. Tomando como base os anos de 1992 a 1994, é possível notar que a opção de escolha pelo alemão diminuiu bastante, mesmo nesse curto período, como pode ser visto na sequência:

**Figura 11** Declínio da escolha pelo alemão como língua estrangeira



Fonte: Dados da pesquisadora

Conforme a Figura 11, evidencia-se que no ano de 1992, no Ensino Fundamental, momento em que havia a oportunidade de escolha pelo alemão, o número de alunos que escolhia a referida língua era praticamente igual ao número que optou pelo inglês.

No entanto, logo em seguida, no ano seguinte, 1993, já aparece um decréscimo de alunos que optaram por frequentar as aulas de língua alemã e um aumento expressivo de frequentadores das aulas de inglês, pois cresceu também a quantidade de alunos matriculados no colégio. Devido a isto, a diferença ficou mais salientada entre a escolha das duas línguas estrangeiras.

Em 1994, a diferença é ainda mais expressiva entre aqueles que optaram pelo inglês, a grande maioria, 137 alunos, e os que optaram pelo alemão, apenas 22 alunos. Ressalta-se que, naquele ano, 1994, já não havia inscrições para a língua alemã nas duas quintas séries (A e B). O mesmo aconteceu nas duas sétimas séries (A e B) que estavam sem alunos interessados em cursar a língua alemã. Comparando os três anos no gráfico, fica evidente a redução de número de alunos que optaram em cursar alemão, sendo que de 1992 a 1994, o número reduziu pela metade, de 47 para 22.

Mesmo com o aumento de matrículas gerais no colégio, o que é perceptível na Figura 11, a situação não se alterou. Neste caso, fica evidente que seria inviável o colégio continuar ofertando as duas línguas da forma como estava acontecendo, a menos que houvesse um trabalho com a língua de imigração, assunto a ser debatido ainda neste estudo.

Esse cenário foi lembrado por um entrevistado que relatou ter lecionado a língua alemã no referido estabelecimento de ensino e acompanhado a dificuldade em manter a língua estrangeira no currículo:

Na verdade, nós conseguíamos formar, com muito custo, uma turma. Então, enquanto uma turma tinha inglês, a outra turma tinha alemão separado. Não era obrigatório, porque tudo que é obrigado não funciona. Era de uma forma livre, cada um optava. Claro que, como é um colégio particular, quem influencia muito na escolha do filho em fazer alemão eram os próprios pais, não era o aluno que optava, na quinta série, no quinto ano do Ensino Fundamental, ele não tem essa noção do que é o inglês, do que é alemão, geralmente, eles não falavam nenhuma dessas línguas em casa, então quem decidia mesmo eram os pais (E.O.A.H., de MCR, 2013).

Essa fala situa a questão da necessidade de envolvimento dos pais com relação à própria opção de que língua estrangeira o filho deve aprender e o papel deles na continuidade da aprendizagem dessa língua.

No relato de uma docente que lecionou alemão no colégio, aparece, mais uma vez, a circunstância do não apoio dos próprios pais para que os filhos aprendessem a língua alemã.

O que se sabe é que os próprios pais não se interessavam muito, não incentivavam as crianças a estudar alemão. A grande maioria das crianças então perguntava para a professora – claro, porque era difícil para eles, uma língua nova que eles não tinham interesse – ‘Pra que eu vou estudar alemão?’ Essa era a pergunta que a gente escutava muito dessas crianças (E.H.E.S., de MCR, 2013).

A referida entrevistada fala da importância do ensino de alemão ser optativo e não obrigatório, para que as crianças tenham disposição de querer aprender, o que a docente não observou nessa situação. O desinteresse era perceptível, não havendo uma motivação ou mesmo um entendimento do motivo pelo qual essa língua estava presente na grade, a razão da necessidade ou da oportunidade de aprendê-la. Verifica-se, também, a importância da família, no caso os pais para que o aluno se interesse pela língua, ou seja, de uma política linguística que parta do contexto familiar, como discutiu Altenhofen (2013).

Em consonância com essa observação, outro entrevistado reitera a importância da participação dos pais na relação entre os filhos e as línguas.

Porque eu tenho também essa experiência, quando fui professor de alemão lá no Cristo Rei, os alunos desistiam do alemão e passavam para o inglês, durante o ano não podia, mas final do ano, na hora de refazer a matrícula do alemão, eles passavam para o inglês e diziam que não tinham como entender, que não conseguiam entender. Apesar, você sabe disso, eu lecionei inglês mais de trinta anos, o aluno sai lá do Ensino Médio, se é para pedir um cafezinho em inglês, eles não sabem, agora, por quê? Porque ninguém fala nada quando o aluno não aprende inglês, mas fala quando não aprende alemão. Você sabe o porquê disso? Pode me responder?... Porque em casa o pai e a mãe não entendem o inglês, mas o alemão entendem, aí dizem ‘mas como você não sabe?’ ‘Não aprendeu nada?’ ‘Não é assim que se fala, não é assim que se escreve’. Então os pais em casa sabiam, por isso eles optaram pelo alemão do filho (E.O.A.H., de MCR, 2013).

A menção do entrevistado diz respeito aos pais bilíngues que falam a língua portuguesa e a língua alemã e que, muitas vezes, esperavam os resultados rápidos de aprendizagem, como citado anteriormente, acreditando ser possível aprender

uma língua dessa maneira imediatista. Trata-se de um exemplo de política linguística no contexto familiar.

De acordo com as colocações do mesmo entrevistado, o desinteresse e o não estímulo dos pais em apoiar os filhos para continuarem com as aulas de língua alemã era inexplicável:

Eu não entendia essa situação. Por que os pais não falavam com eles, quando eles chegavam em casa? Por que não faziam, por exemplo, com eles alguma atividade, ajudavam em uma tarefa que era para fazer? Aí o pai falava simplesmente 'não é assim', daí eles percebiam que os filhos não estavam entendendo, enquanto o filho no inglês também não aprende. Eu sei, eu fui professor, de inglês, de português, eu sei como é (E.O.A.H., de MCR, 2013).

A fala do docente retoma a questão de ensino, em geral, de línguas estrangeiras no Brasil, devido às muitas críticas que são mencionadas de que os alunos não aprendem as línguas estrangeiras na escola. Também fica evidente a diferença entre o alemão, que era falado em casa, e aquele que era aprendido na escola, e que confundia os alunos e os pais. Não havia, nesse sentido, uma conscientização da justificativa dessas diferenças, gerando uma incerteza por parte dos pais em saber se os filhos estariam mesmo aprendendo e, ao mesmo tempo, a insatisfação, como se observa na fala de E.O.A.H. Esse aspecto aponta para a questão das políticas linguísticas, que esbarram no contexto do lar, pois os pais têm um papel central na promoção ou desaparecimento de uma língua, bem como na ausência de formação docente voltada para as questões em torno na variação linguística, do contato entre os dialetos e a norma padrão, assunto a ser mais bem explorado na continuação deste estudo.

#### **4.5.5 Escola Estadual de Guiporã e a criação das escolas do interior**

No interior do município, as escolas também foram surgindo conforme os núcleos de povoamento foram se desenvolvendo no município de Marechal Cândido Rondon.

Sobre o assunto, Saatkamp (1985) menciona que a primeira escola rural foi criada na Colônia de Rio Branco, momento em que as empresas colonizadoras



estavam presentes ainda no município. No início, as escolas do interior funcionavam por ensino seriado e multisseriado, sendo mantidas pelo município.

Também as terras que atualmente formam o distrito rondonense de Iguiporã foram povoadas pela Empresa Maripá, sendo que um dos seus diretores, Willy Barth, escolheu como nome primeiro para a localidade Iporã<sup>47</sup>. A partir de 1954 foi que começou o desbravamento da terra e, em seguida, vieram os primeiros moradores, migrantes do Rio Grande do Sul.

Com a vinda de outros moradores, houve a necessidade de ensino para os filhos dos colonos em idade escolar, sendo que o ano letivo em Iporã iniciou-se em 09 de Maio de 1955, em uma sala de aula mobiliada. A professora era Rosa Carolina Figur.

Com a emancipação do distrito de General Rondon (aspecto mencionado na história do município), Iporã tornou-se distrito de Marechal Cândido Rondon, permanecendo até a atualidade. Foi o primeiro prefeito que criou, em 1964, o distrito administrativo de Iguiporã, através da Lei nº95/1964. O nome do distrito passou a significar 'água boa'. A mudança ocorreu porque há mais um município com o nome de Iporã no Norte do Paraná.

O prédio escolar, situado na sede do distrito, funcionava nos turnos matutino e vespertino, oferecendo Ensino Fundamental e Médio, havendo, além disso, a educação infantil, mantida pelo município. O Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª séries, foi implantado em 1971, com a fundação da Escola Cenecista Luiz Ernesto Fleck, que era mantida pela Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC). A mesma foi extinta pela Resolução nº 6.555/84, e, pela Resolução nº 4.197/83, foi criada a Escola Estadual Iguiporã, sendo reconhecida, em 1985, pela Resolução nº 1.088/85.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da instituição (ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR NILSO FRANCESKI-PPP, 2012), vinte anos após, em 2005, a escola passa a denominar-se Escola Estadual Professor Nilso Franceski, através da Deliberação nº 03/98-CEE. O nome foi uma maneira de homenagear o professor que, desde 1971, fez parte do desenvolvimento do distrito.

---

<sup>47</sup> Palavra indígena, que significa "Vila Bonita".

Em 2007, devido à autorização do Ensino Médio, através da Deliberação nº 6110/06 – CEE, a escola passa a denominar-se Colégio Estadual Professor Nilso Franceski – Ensino Fundamental e Médio.

Já em 2011, o Colégio Estadual do Campo Professor Nilso Franceski, de acordo com Resolução nº 3917/11/11 de 02/09/2011, passou a ser chamado Colégio Estadual do Campo Professor Nilso Franceski.

Em visita à citada escola, em 2013 e 2014, teve-se contato com os relatórios finais referentes ao Ensino Regular de 1º Grau, quando foi constatado que houve a oferta de ensino de língua alemã no educandário.

De acordo com a documentação, havia na grade escolar, na parte Diversificada, apenas o alemão como língua estrangeira, de 5ª a 8ª séries, no período de 1989 a 2000. Portanto, observa-se que a língua alemã era obrigatória e não optativa, como aconteceu em outros educandários.

Um entrevistado relatou que, no ano seguinte, em 2001 houve a substituição da língua alemã pela língua inglesa no currículo devido a uma decisão conjunta.

Em 1988, 1989 e 1990 teve a língua alemã na escola, teve mais tempo, mas não estou lembrada, sempre no Ensino Fundamental, em todas as séries se estudava alemão. Na época só tinha alemão. A decisão de mudar para o inglês foi numa reunião pedagógica, os professores alegaram que a língua inglesa seria usada no vestibular e em todos os concursos, se usava a língua inglesa por isto mudaram a matriz curricular (E.S.M.A., de MCR, 2013).

No excerto, percebe-se a questão da preferência pelo inglês devido a questões instrumentais, pois essa seria a língua presente em futuros concursos e, dessa forma, pareceu ser mais importante aprender aquela língua. Novamente, não se observa a aprendizagem de língua, como uma construção social e como parte constituinte do sujeito. Nas palavras de Rajagopalan (2003), “a língua é muito mais que um código ou instrumento de comunicação. Ela é [...] uma das principais marcas de identidade de uma nação, povo [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 93).

De acordo com o relato de E.S.M.A., enquanto havia língua alemã na grade, havia o envio de material pelo Estado por meio de um convênio com o Instituto Goethe. Nas palavras da entrevistada:

A professora de alemão da época recebia todo mês o presidente ou coordenador desse instituto e eles conversavam bastante, faziam

reuniões, falavam com os alunos, sendo que ele e ela conversavam com os alunos em alemão. Então eu via tudo isso como um incentivo. A professora saiu e perdeu-se o incentivo. A outra que assumiu não conseguiu prosseguir este trabalho. Foi ela que ficou até o término do alemão no colégio (E.S.M.A. de MCR, 2013).

Na fala da entrevistada pode-se perceber, mais uma vez, a importância do papel do professor na condução do trabalho com a língua, como um mediador entre a língua e o aluno. Assim, não somente os pais precisam apoiar, participar desse aprendizado, mas também é preciso um docente que saiba fazer os contatos e motivar esses alunos, buscar parcerias e materiais interessantes.

Com a Escola de Iguiporã fecha-se o delineamento do histórico do ensino formal de língua alemã no município rondonense como componente curricular nas escolas rondonenses.

Pela pesquisa aos educandários, então, houve a constatação de que, de maneira geral, o ensino de língua alemã nos colégios teve um período de aproximadamente dez anos, sendo algumas vezes obrigatória ou optativa.

Pode-se concluir que não há uma concomitância entre os anos de oferta de ensino de língua alemã, e nem na forma de ofertá-la. São políticas isoladas, de acordo com a necessidade ou vontade de cada educandário, que se centralizam em ações que não atingem as maiorias, nas palavras de Altenhofen (2013), pois as políticas em torno das línguas minoritárias devem incluir a educação linguística da maioria que possui influência direta e indireta sobre o reconhecimento, o destino e o próprio *status* sociopolítico dessas línguas. Assim, essa descontinuidade do ensino reflete a ausência de uma política linguística mais global que abarcasse todo o município, com suas características e, ao mesmo tempo, levasse em conta as decisões da maioria, da sociedade, que justamente tem esse poder de influenciar a diversidade, em um sentido positivo ou negativo.

A circunstância revela o não planejamento ou o pouco (ou nenhum) interesse, principalmente do município, em ofertar a referida língua nas escolas municipais ou de manter o seu ensino nos demais estabelecimentos.

Após esta trajetória histórica sobre as escolas que ofertaram a língua alemã em MCR, na sequência do estudo, com o objetivo de se observar o ensino formal de língua alemã atual, serão analisados os cursos de alemão do CELEM e de Letras da Unioeste, problematizando outras questões sobre o ensino e a transmissão ou não dessa língua na comunidade.

## 5 O ENSINO ATUAL DE LÍNGUA ALEMÃ EM MARECHAL CÂNDIDO RONDON

Neste capítulo, serão observados dados sobre a situação dos cursos locais, ainda, existentes de língua alemã, ou seja, do CELEM e da Universidade, momento também em que são analisados os perfis socioculturais dos alunos e, ainda, dos docentes de alemão que lecionaram em MCR.

Após, algumas questões que envolvem o ensino da língua alemã serão problematizadas, como, por exemplo, a metodologia, a formação docente, a não transmissão da língua de imigração, o estigma e a falta de políticas linguísticas e educacionais para o fortalecimento da língua de imigração na localidade.

### 5.1 A IMPLANTAÇÃO DA LÍNGUA ALEMÃ NO CELEM DE MCR

Foi no ano de 1979 que passou a funcionar a Escola Estadual Antônio Maximiliano Ceretta – Ensino de 1º grau, por meio do Decreto 6.338/79, edificado com recursos da FUNDEPAR.

De acordo com informações de Saatkamp (1985), presentes também no Projeto Político Pedagógico da instituição (COLÉGIO ANTÔNIO MAXIMILIANO CERETTA-PPP, 2014), o referido colégio iniciou suas atividades com 388 alunos, divididos em três turnos de funcionamento, de 1ª a 8ª séries.

O patrono da Escola, Antônio Maximiliano Ceretta, nasceu em Cachoeira – RS, em 1916, chegando a Marechal Cândido Rondon em 1963. Foi vereador, presidente da Câmara e o primeiro diretor de comunicação da Rádio Difusora do Paraná, inaugurada em 1966.

Em 1991, por meio da Resolução nº 4.321/91, foram suspensas as atividades escolares de 1ª a 4ª série por parte da Escola Estadual, as quais foram assumidas pela prefeitura de Marechal Cândido Rondon. Assim, a Escola Estadual passou a atender apenas alunos de 5ª a 8ª séries.

Houve a implantação, em 1993, do Curso de 2º Grau – Educação Geral – Preparação Universal, autorizado pela Resolução 141/93 de 08 de Janeiro de 1993, e, através da Resolução n 3.755/97 e do Parecer 419/97 do Conselho Estadual de Educação, passou a denominar-se Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta – Ensino de 1º e 2º Graus.

Em 1998, conforme a Resolução nº. 3120/98, publicada no Diário Oficial nº. 53222, o estabelecimento de ensino passou a denominar-se Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta – Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com dados cedidos pelo Núcleo Regional de Educação de Toledo (NRE-Toledo), por meio de contato com o coordenador do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, no ano de 2014, o curso de alemão, na Modalidade CELEM, começou, em Marechal Cândido Rondon, em fevereiro de 1998, no Colégio Estadual Maximiliano Ceretta. No início, a medida atendeu a dois grupos (turmas 1ª A e 1ª B), ambos com mais de 30 alunos, sendo que na época o curso era semestral. As aulas aconteciam no período noturno.

No total, segundo os dados fornecidos pelo coordenador, foram atendidos mais de 500 alunos de 1998 até a atualidade, uma vez que o curso permanece no referido estabelecimento de ensino, ao lado da oferta de espanhol e de inglês. A mesma fonte citou que o curso de espanhol começou em 1998 e atendia a duas turmas com 65 alunos no total, embora observou-se, por meio de publicação em jornal (Anexo 9), que a iniciativa é do ano anterior, 1997. No colégio, não foi achada a documentação que reiterasse essas datas do curso de espanhol, pois, na época, conforme o coordenador, não havia livros Atas para registrar tais informações. No entanto, a primeira professora de língua espanhola reiterou que o ano de início foi realmente em 1997.

Por outro lado, o ano de início do curso de língua alemã no CELEM foi o mesmo presente em documentação no colégio e citado pela primeira docente que mencionou ter trabalhado com duas turmas em 1998 e com mais duas turmas no ano seguinte, 1999, sendo que neste último ano havia em torno de 40 alunos em cada turma, sendo que o 1º B funcionava no período noturno e o 1ª A no período vespertino. Em documentação encontrada no colégio, as informações foram as mesmas da entrevista com a professora.

De acordo com E.D.I.H., o interesse de inserir a língua alemã na modalidade de CELEM, no município, foi do colégio sede, ou seja, partiu da iniciativa da direção e dos professores do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, que fizeram o projeto e o encaminharam para o NRE-Toledo, solicitando que se abrisse o curso, o que foi atendido. A mesma professora foi chamada para dar essas aulas, pois não havia professor efetivo para essa vaga ainda.

A permanência da docente citada foi de apenas dois anos no CELEM, porque a partir de 2000, foi necessário que se tivesse formação de curso universitário na área para lecionar, o que foi uma exigência do Estado. Devido a essa situação, outro professor assumiu as aulas, ficando apenas aquele ano (2000) com uma turma de 2º ano, no período vespertino, com 18 alunos provenientes dos primeiros anos de 1999.

Embora a oferta de ensino de língua alemã pelo CELEM tenha iniciado em 1998, o curso não teve continuidade em todos os anos seguintes, como afirma a entrevistada E.H.E.S., docente também nesse curso, nos anos de 2001 e 2002, por contrato. No ano seguinte, 2003, devido a sua saída para assumir um concurso público, a professora mencionou a ausência de profissional formado para assumir a vaga, o que ocasionou o fechamento temporário do curso, entre os anos de 2003 e 2005, provavelmente, pois não foi encontrada documentação relativa a esses anos no estabelecimento de ensino.

Além disso, um ex-aluno, que participou do CELEM naquela época, lembrou esse cenário:

Sempre teve aquela confusão de professor, eu comecei quando tinha 12 anos, acho que foi em 2001, e daí eu fiz o primeiro ano e depois não iam ter alunos suficientes para fazer o segundo ano e daí, o que aconteceu, os poucos três alunos que sobraram, até o final do ano, a gente acabou fazendo o primeiro ano de novo pra depois dar turma para fazer o segundo ano. Quando começou o segundo ano, a professora saiu [...] e a gente ficou um tempo sem professor, foi aí que entrou uma professora e depois outro professor. Era tudo pingado, tinha um professor, depois um outro, ficava um tempo sem, daqui a pouco abria de novo. Então, eu fiquei dos 12 até os 16 anos fazendo o CELEM nesse pinga-pinga, acho que nem terminei o segundo ano, porque acabei desistindo (E.U.K.B., de MCR, 2013).

Fica perceptível na fala do ex-aluno, mais uma vez, a problemática da desistência dos alunos do CELEM, bem como o descontentamento sobre a recorrente troca de professores, o que prejudicava a continuação do trabalho e da aprendizagem da língua.

A mesma problemática também atingia a formação universitária, pois, devido à ausência de turmas de língua alemã no CELEM e nos colégios de Marechal Cândido Rondon, E.H.E.S. afirmou que foi preciso, em algumas ocasiões, formar turmas especiais para que pudesse haver o estágio supervisionado de docência dos

graduandos do 4º ano de Letras Português/Alemão da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon. Segundo suas colocações, essas turmas eram formadas por crianças da Escola Municipal Criança Feliz (Ensino de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), que vinham para as aulas do curso de alemão nas dependências da própria Unioeste.

A constatação reitera a ausência de professores formados para lecionar, o que gera um problema na própria formação de outros, pois não há cursos formais para a realização do estágio, uma vez que já não havia, naqueles anos, língua alemã nas escolas rondonenses. Outra problemática diz respeito à falta, na sequência, de trabalho para esses formados, ou seja, de vagas para lecionar alemão no município.

Em pesquisa a outras escolas do interior do município, consta também que houve o curso de língua alemã pelo CELEM no distrito de Margarida, nas dependências do Colégio Estadual do Campo Margarida – Ensino Fundamental e Médio, de 2006 a 2007. De acordo com o levantamento de documentos na escola, em 2013, houve apenas a formação de duas turmas em dois anos do nível básico. As aulas aconteciam no período matutino, para uma turma, e no período vespertino, para outra turma, duas vezes por semana.

A não continuação do curso, de acordo com entrevistados, no ano subsequente, foi devido ao pouco interesse dos pais e dos alunos pelo ensino formal da língua de imigração, sendo atualmente ofertado apenas o inglês, pelo CELEM, na referida escola.

Outros estudos também evidenciam o número reduzido de alunos quando se trata da procura por cursos de língua de imigração. Uma das justificativas é a de que os alunos preferem estudar uma terceira língua para ampliarem suas possibilidades de trabalho no futuro, como acontece com o caso supracitado do inglês.

Outras justificativas estão pautadas em discursos sobre a aceitação da língua de imigração na própria comunidade, principalmente no momento em que esses alunos saem das zonas rurais, ao chegar à área urbana, deixam de usar a língua minoritária, substituindo-a pela majoritária, ou seja, pelo português. Semelhante realidade é mencionada por Altenhofen (2002), ao abordar o ensino da língua alemã no Rio Grande do Sul.

Há situações que corroboram para o apagamento gradual das línguas de imigração. Primeiro, como mencionado na discussão teórica desta Tese, as políticas

linguísticas não conseguem considerar a realidade plurilíngue do país e, segundo, os próprios imigrantes que optam em deixar de usar a sua língua familiar ou de entorno por escolha ou pelo contexto. Essas questões influenciam no insucesso do ensino dessas línguas, o que será mais abordado adiante no texto.

Conforme os documentos levantados no Colégio Antônio Maximiliano Ceretta, em visitas realizadas ao educandário em 2013 e 2014, o ensino de alemão do CELEM reiniciou, após anos sem professor, em 2006, no período noturno.

No ano seguinte, 2007, foi solicitado que as quatro horas/aulas semanais fossem transferidas para o período vespertino devido a maior procura pelo curso ser por alunos de 5ª e 6ª séries (atuais 6º e 7º anos), sendo que esses discentes não poderiam, por causa da idade, frequentar as aulas à noite. Acredita-se que a mudança favoreceu os alunos da Rede, mas restringiu a participação de pessoas da comunidade devido ao horário, porque muitos trabalham durante o dia e não podem, por isso, frequentar um curso no período vespertino.

Atualmente, observa-se que a maior parte da procura continua sendo pela mesma faixa etária de discentes, conforme pode ser verificado na seção sobre o perfil dos alunos do CELEM, no tópico seguinte.

Em outro documento, encontrado na instituição de ensino, era solicitado que o curso continuasse mesmo com poucos alunos, já no primeiro ano de implantação no segundo semestre de 2006, porque houve a desistência devido ao ingresso ao mercado de trabalho, mudança para outro município e ainda falta de compromisso por parte dos estudantes.

A desistência no curso de alemão foi lembrada por uma docente do colégio que também foi aluna do CELEM:

É assim: começa com 20 alunos e acabam desistindo e não procuram mais. As pessoas são muito imediatistas, querem fazer um curso e querem logo terminar. E uma língua não é assim, é um estudo muito aprofundado. Eu mesma quando terminei o CELEM queria falar e começar outro curso mais de conversação, Eu sai lendo e não tinha com que falar, e a minha vontade era esta. Daí a gente procurou formar um grupo. Um dia vinha um no outro não, já não era mais do Estado e acabavam desistindo porque a falta de persistência (E.R.N.D., de MCR, 2013).

Outra questão levantada na fala acima, além da desistência das pessoas e não persistência nos encontros e nos cursos de língua alemã, é a descontinuidade



da aprendizagem após os cursos, pois não há o uso da língua em seguida à iniciativa, visto que as pessoas não têm mais praticado a fala ou a escrita em outros momentos que não seja durante as próprias aulas. Mesmo os docentes, como apontado, muitas vezes, deixam de falar no momento em que os demais acabam apenas falando o português.

Dessa maneira, o falante tende a esquecer os conhecimentos construídos durante o período de ensino e de aprendizagem, pois precisa haver interlocuções frequentes para que uma língua permaneça na comunidade.

Embora exista um número expressivo de desistência de alunos de língua alemã a cada ano no CELEM, o curso tem continuado no Colégio Ceretta. No ano de 2012, por exemplo, havia 30 matriculados na turma de nível básico, 17 do Ensino Fundamental, quatro do Ensino Médio, nove da comunidade, nenhum professor ou funcionário, porém, apenas sete foram aprovados no final do ano, os demais aparecem como reprovados ou desistentes, com exceção de um que aparece como transferido. Já na turma do segundo ano, de nível básico, foram matriculados 13 e sete aprovados no término do curso.

Os mesmos sete alunos da turma do 1º ano de 2012 se formaram em 2013, na turma do segundo ano do curso. Além disso, dos 32 alunos matriculados no 1º ano de 2013 se formaram apenas treze, ou seja, desistiram dezenove alunos, mais da metade do total matriculado. Mesmo sendo grande o índice de desistentes, o número de aprovações foi um pouco maior nas duas turmas de 2013 de que outros anos, pois uma das entrevistas relata que houve um trabalho mais intensivo na busca por alunos, bem como para sua permanência.

Semelhante iniciativa foi realizada no ano de 2014, em que havia 29 inscritos no primeiro ano e treze no segundo ano do curso. Também um trabalho de divulgação foi realizado na Universidade e a turma do primeiro ano de 2014, de Letras Português/Alemão iniciou, excepcionalmente, estava com doze alunos, duas vagas a mais do que normalmente é ofertado. Portanto, trata-se de um número atípico de discentes, pois, em alguns anos, nem se preenchem as dez vagas disponibilizadas. Acredita-se que um dos problemas é justamente esse, da população não saber que há o curso universitário no município, com habilitação em língua alemã. Mesmo os ex-alunos de colégios que foram entrevistados, muitos desconheciam essa oferta ou mesmo a existência do CELEM.

Como está sendo observado, a não permanência de alunos nos diversos cursos formais de língua alemã têm se repetido ao longo dos anos. No CELEM, por exemplo, embora a primeira turma inicie, muitas vezes, com todas as matrículas completas, no decorrer do ano muitas desistências são registradas e poucos retornam para o segundo nível. Entre os motivos alegados pelos docentes entrevistados está o pouco interesse do aluno pela língua (já apontado pelo documento presente no colégio), horário incompatível com as demais atividades e a mudança de emprego ou cidade.

Outro fator desfavorável, que parece ser central, de acordo com os estudos de Oliveira (2005), sobre o ensino de línguas de imigração, como seria o caso da língua alemã no município rondonense, é que as mesmas são ensinadas metodologicamente como línguas estrangeiras, não como línguas comunitárias e maternas efetivamente, desvinculadas da comunidade, o que pode ser um dos motivos do fracasso escolar do sistema que oferece a modalidade.

Nesse sentido, a própria prática pedagógica em sala de aula pode influenciar a desistência dos alunos no momento em que é homogeneizadora e não há uma prática discursiva efetiva envolvendo os alunos/sujeitos e sua relação anterior com a língua. Mesmo a diferença etária nos cursos ofertados pelo CELEM é um fator que pode contribuir para a dificuldade de ensino, de uma prática pedagógica que consiga abranger todos os alunos.

Como mencionado, outra questão diz respeito a constante troca de professores, que é recorrente no curso, pois há apenas uma vaga em concurso, mas o atual professor é contratado via Teste Seletivo. Aspectos relativos ao perfil do professorado poderão ser observados mais adiante.

Para melhor contemplar quem são esses alunos e o que buscam, entrou-se em contato e realizou-se entrevistas com eles. O levantamento de dados sociolinguísticos será apresentado na seção a seguir.

### **5.1.1 O perfil dos alunos de língua alemã do CELEM do município**

A fim de traçar um perfil do alunado do curso de língua alemã pelo CELEM, foi-se ao encontro das duas turmas existentes. No ano de 2013, a turma do primeiro ano do nível básico estava com oito alunos frequentantes e a turma do segundo ano do nível básico, seis.

A partir desse cenário, foram realizados catorze roteiros de entrevistas (adaptados a partir daqueles que foram aplicados para os alunos da Universidade, possuindo menos perguntas), sendo levantadas as seguintes informações sociolinguísticas (o fator idade, grau de ascendência étnica, a língua materna vernácula) dos alunos, as quais serão analisadas, separadamente.

Para iniciar, mostra-se a faixa etária do alunado, a fim de avaliar que público é esse que busca o ensino de língua alemã no CELEM.

Obteve-se o seguinte resultado:

**Tabela 1** Idade atual dos alunos do CELEM/Alemão

Faixa etária	Número de alunos	Porcentagem
07 a 14 anos	10 alunos	72%
15 a 21 anos	01 aluno	07%
22 a 50 anos	01 aluno	07%
51 a 70 anos	02 alunos	14%
Total	14 alunos	100%

Fonte: Dados da pesquisadora.

A partir da leitura da Tabela 1, ressalta-se que a maior parte dos alunos do CELEM pertence à idade escolar básica de Ensino Fundamental e Médio, os quais participam do curso em contraturno escolar, reiterando a política do governo em concentrar o maior número de vagas para alunos regulares da rede estadual. Além disso, a divulgação do curso ocorre neste ambiente mais próximo, no colégio em que, a maioria, desses alunos frequentam.

Apenas um aluno está na faixa etária intermediária (entre 22 a 50 anos), comum de pessoas que estão ativas no mercado de trabalho e, nem sempre, poderiam frequentar um curso de línguas diurno. Além disso, há dois alunos com mais de 60 anos.

Portanto, embora o curso seja aberto à comunidade geral, a procura é pequena. No momento em que os entrevistados foram arguidos de como ficaram sabendo do curso, os alunos de idade escolar disseram que foi pela própria escola e os demais disseram que foi por amigos que tinham contato com a escola.

Percebe-se, portanto, que a divulgação do curso se estende principalmente àqueles que possuem algum tipo de vínculo com o estabelecimento de ensino que

oferta a língua. Mesmo porque, a grande maioria dos alunos estuda no ensino regular no mesmo colégio.

Além disso, a procura é quase nula por pessoas de idade média, que poderiam ser universitários ou trabalhadores em geral. Um dos motivos pode ser também o horário do curso, que é somente no período vespertino, diferentemente de quando começou o curso em que havia a oferta no período noturno.

Outro aspecto pesquisado voltou-se à possível ascendência alemã dos alunos, como pode ser observado na Tabela 2:

**Tabela 2** Grau de ascendência alemã dos alunos

Ascendência alemã	Número de alunos	Porcentagem
1º grau	0	0%
2º grau	07 alunos	51%
3º grau	03 alunos	21%
4º grau ou mais	03 alunos	21%
Sem ascendência alemã	01 aluno	07%
Total	14 alunos	100%

Fonte: Dados da pesquisadora.

Observa-se, na Tabela 2, que apenas um aluno do curso de língua alemã não possui ascendência nessa etnia cultural, o que mostra que a procura pelo ensino formal da língua de imigração é, em sua grande maioria, por descendentes de imigrantes alemães. Outro aspecto relevante é que as gerações estão centradas em parentesco de segundo grau em diante.

Devido à nomenclatura de graus de ascendência ser desconhecida pelos alunos mais novos, durante a entrevista, a maioria respondeu que tinha os avós ou bisavós, vindos de várias regiões da Alemanha.

Em vista desse vínculo familiar, procurou-se saber qual língua os alunos começaram a falar. O que pode ser visto na Tabela 3:

**Tabela 3** Língua que começou a falar

Língua	Número de alunos	Porcentagem
Alemão	02 alunos	14%
Português	12 alunos	86%
Total	14 alunos	100%

Fonte: Dados da pesquisadora.

De acordo com a Tabela 3, verifica-se que apenas dois alunos tiveram o alemão como primeira língua, ou seja, a minoria. Também é possível acrescentar que os dois são os que possuem mais de 60 anos, situação que reitera que a língua não foi perpetuada, logo no início ou depois, para as pessoas mais jovens da comunidade, ou seja, os avós falavam constantemente em suas interlocuções linguísticas; os pais, somente às vezes, já os filhos, raramente falavam a língua de origem étnica/cultural. Dessa forma, a maioria dos alunos não possui a língua alemã como materna.

Dentre os que responderam que aprenderam o português como primeira língua, há três alunos que aprenderam o alemão anteriormente ao curso formal, em casa com familiares, principalmente com os avós.

No entanto, a maioria teve o primeiro contato com a língua alemã em cursos de língua, no próprio CELEM ou no projeto de extensão intitulado *Língua e Cultura Alemã no Ensino Fundamental* – iniciativa mencionada na introdução desta Tese, cuja finalidade é proporcionar às crianças das escolas municipais um primeiro contato com a referida língua.

Devido ao uso cada vez menor do alemão na comunidade, buscou-se também entender em que momento os alunos do CELEM usam a língua no seu cotidiano, o que pode ser conferido na Tabela 4:

**Tabela 4** Locais em que os alunos utilizam a língua alemã

Locais	Número de alunos	Porcentagem
Principalmente em casa	04 alunos	29%
Somente no curso	07 alunos	50%
Em vários locais	03 alunos	21%
<b>Total</b>	<b>14 alunos</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisadora.

Na Tabela 4, constata-se que a maior parte dos alunos utiliza a língua somente na escola durante as aulas do curso do CELEM, e outra pequena parte fala em casa, restringindo a fala ao contexto familiar. Apenas aqueles que já falavam anteriormente ao curso utilizam a língua em vários locais.

Essa observação reforça o cenário que se tem em torno do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, uma vez que raras vezes os alunos utilizam o que aprenderam fora da escola. Pode-se observar que o aprendizado fica apenas no nível instrumental, muitas vezes atrelado somente à base gramatical, não havendo o trabalho mais intensivo com o falar e a comunicação verbal com os alunos em sala de aula.

Em estudos sobre o ensino de alemão como língua estrangeira para falantes de dialetos, Altenhofen e Schlatter (2007) discutem a questão da imigração para a região Sul do país que serve de argumento para a implantação do ensino de língua alemã como LE.

No entanto, há muitas questões relacionadas às especificidades desses contextos, como acontece acerca dos falantes com conhecimentos prévios de uma variedade dialetal, por exemplo. Altenhofen e Schlatter (2007) mencionam que a experiência tem mostrado que, muitas vezes, os alunos falantes de dialeto são vistos pela ótica da correção gramatical e lexical, perspectiva que converte o que seria um argumento favorável para a aprendizagem para um problema.

A situação de aulas heterogêneas, reunindo alunos iniciantes e alunos falantes de variedades dialetais do alemão, ocorre em diferentes contextos de ensino (ensino básico, universitário e cursos livres) e, em todos eles, o professor enfrenta o desafio para adaptar a didática, avaliar os alunos com diferentes níveis de proficiência e

estabelecer critérios que deveriam nortear as metas de ensino e de avaliação (ALTENHOFEN; SCHLTATTER, 2007, p. 101).

Esta necessidade de adaptar o trabalho docente para os diversos níveis de conhecimento de alemão dos alunos é efetivamente, como bem destacaram as autoras, um desafio. Esse imperativo também pode ser atrelado ao ensino extracurricular do CELEM, em que se encontram alunos com diferentes níveis de contato com a língua alemã. Apesar dessas diferenças, as salas são vistas, na maior parte dos casos, como homogêneas e as avaliações são as mesmas, como citaram os entrevistados.

Além disso, os fatores motivacionais para buscar um curso na referida língua também diferem, como pode ser observado na Tabela 5:

**Tabela 5** Motivo por que escolheu estudar alemão

Motivo	Número de alunos	Porcentagem
Para comunicar-se com familiares	05 alunos	36%
Para aprender uma segunda língua e/ou achar interessante	05 alunos	36%
Melhorar a interação comunicativa	01 aluno	07%
Pela ascendência	01 aluno	07%
Para o futuro profissional	02 alunos	14%
<b>Total</b>	<b>14 alunos</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisadora.

Analisando a Tabela 5, percebe-se a recorrência da resposta vinculada ao âmbito familiar, em que 36% dos alunos mencionam que escolheram aprender o alemão para conseguirem se comunicar com parentes que falam a referida língua de imigração, a fim de estabelecerem uma interação na língua de imigração.

Dentre as respostas dos alunos mais novos, em idade, estavam “eu escuto meus pais falarem e eu gostaria de saber o que é”, ou mesmo “porque meus avós falam, então quero poder entender e falar junto com eles”. Por isso, fica evidente que em algumas famílias, ainda, a língua alemã é falada e desperta o interesse dos filhos, netos, para que haja uma maior interação comunicativa entre os familiares, o que não tem acontecido, apesar dos mais novos sinalizarem que gostariam que isso acontecesse.

Essa posição citada pelos discentes mostra que a busca pelo curso se deve à vontade dos referidos alunos em dialogar com familiares e não para fins gramaticais de ensino e aprendizagem de língua. Ou seja, o aprendizado seria para fins interativos, familiares, pelo vínculo afetivo. Percebe-se que a política linguística promovida pela família, principalmente pelos pais, de não ensinar os filhos, netos a falarem alemão, repercute mais tarde na vida desse sujeito, que sente a vontade de ter contato com essa língua que faz parte da história de suas vidas.

Por outro lado, a mesma porcentagem (36%) é encontrada na opção em que muitos citaram querer apenas aprender mais uma língua, ou para fins de futuro profissional, em uma possível empresa multinacional, ou para um intercâmbio durante a universidade. Motivos que levam ao ensino de língua alemã como uma possibilidade de ampliar as oportunidades de estudo e profissão. Esse direcionamento tem acontecido porque a Alemanha tem realizado muitas parcerias, as quais podem ser observadas na sequência do texto.

Houve apenas uma menção sobre querer aprender a língua devido à ascendência étnica, embora, como foi verificado, praticamente todos sejam descendentes, possuindo essa relação de proximidade familiar com a língua de origem.

Além disso, houve somente um aluno, já falante, que afirmou ter procurado o curso para poder melhorar o falar da língua alemã, objetivando, segundo suas palavras, *“Ich muss noch sehr viel lernen!”* (Eu preciso ainda estudar bastante). Para o entrevistado, era importante ter contato com o aspecto mais formal da língua, uma vez que tinha o conhecimento vivencial de casa, da variedade mais informal, mas tinha vontade de acrescentar o aspecto gramatical ao seu falar. Essa remissão retoma o que a entrevistada, ex-aluna do Colégio Rui Barbosa, falou anteriormente sobre a diferença entre o seu falar cotidiano de alemão e a gramática alemã ensinada na escola. No entanto, na consideração desse aluno do CELEM, aprender a gramática era justamente seu objetivo. Esse era o aluno que tinha mais idade da turma, por isso, também tinha maior conhecimento da língua, uma vez que os alunos mais novos não têm, de maneira geral, aprendido alemão em casa, como observado, ou apenas aprendem algumas palavras ou expressões.

Baseado neste perfil, observam-se diferentes razões estabelecidas para estudar a língua alemã, o que pode ser levado em consideração nas aulas,



apontando para a diversidade de aspectos a serem contemplados, como a questão familiar, profissional, acadêmica e, ainda, o aspecto formal da gramática.

Além disso, percebe-se que, no contexto de sala de aula, tanto universitário quanto do CELEM, muitas vezes, há estudantes com conhecimentos ao nível da compreensão do alemão e quase nulos de produção oral escrita; outros possuem conhecimentos linguísticos da oralidade, com alguns traços de pronúncia emprestados do português (como citado), mas sem conhecimento da escrita e da gramática; outros precisam aprender “do zero” a língua alemã, mesmo sendo a língua dos seus avós ou pais, mas possuindo um grande conhecimento das demais manifestações culturais alemãs, tradições e gastronomia, por exemplo.

Para compreender mais esse cenário do CELEM, em Marechal Cândido Rondon, no tópico a seguir será descrita a situação de algumas turmas de língua alemã, entre matrículas e aprovações, desistências e transferências desses alunos.

### **5.1.2 Perfil das turmas de língua alemã do CELEM**

A partir do contato com os documentos relativos ao funcionamento do CELEM das turmas de língua alemã, em Marechal Cândido Rondon, nesse momento será apresentado um traçado histórico de algumas turmas do curso, em um recorte temporal de 2006 até 2013, pois nos documentos anteriores a 2006 não constam os dados mais detalhados, como, por exemplo, o número de alunos, aprovados e desistentes, como os encontrados no citado período.

Consta no levantamento anual de 2006, encontrado no colégio que oferta o ensino de alemão pelo CELEM, que havia duas turmas para o primeiro ano, funcionando as aulas nos períodos vespertino e noturno. No levantamento semestral haviam sido matriculados, no total, 54 alunos no primeiro semestre para o primeiro ano. Desse total, foram aprovados 38, ou seja, houve a desistência de dezesseis alunos.

No segundo semestre do mesmo ano, havia nas duas turmas 38 pessoas matriculadas, vinte foram aprovadas e dezoito desistiram, nesse caso, foram quase 50% dos discentes que pararam de frequentar o curso.

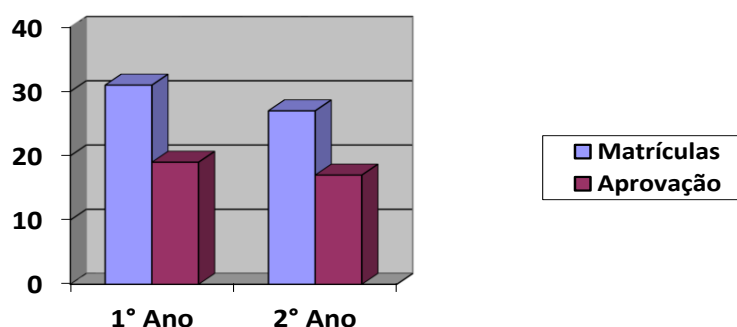
No ano seguinte, 2007, verifica-se, também no levantamento semestral daquele ano, que diminuiu o número de matriculados para o segundo ano, mas também decresceu o número de desistentes. No primeiro semestre, aparecem 17

matrículas, duas desistências e, assim, quinze aprovações. No entanto, na sequência, no segundo semestre, há a desistência de mais oito alunos. Não foi localizado documento relativo ao primeiro ano, então é possível que não tenha tido essa oferta naquele ano, como aconteceu em outras ocasiões mencionadas.

Em 2008, de acordo com o levantamento anual, para o primeiro ano, em duas turmas de primeiro ano, estavam matriculados 53 alunos, com 27 desistências e 26 aprovações. Novamente, apenas em torno de 50% dos frequentadores concluiu o curso. Não se encontrou documentação para turmas de segundos anos, o que reitera que não houve turmas de primeiro ano em 2007.

O levantamento anual de 2009 mostra duas turmas, uma de primeiro e uma de segundo ano, ambas no período vespertino, com a seguinte constatação:

**Figura 12** A situação da língua alemã no CELEM em 2009



Fonte: Dados da pesquisadora.

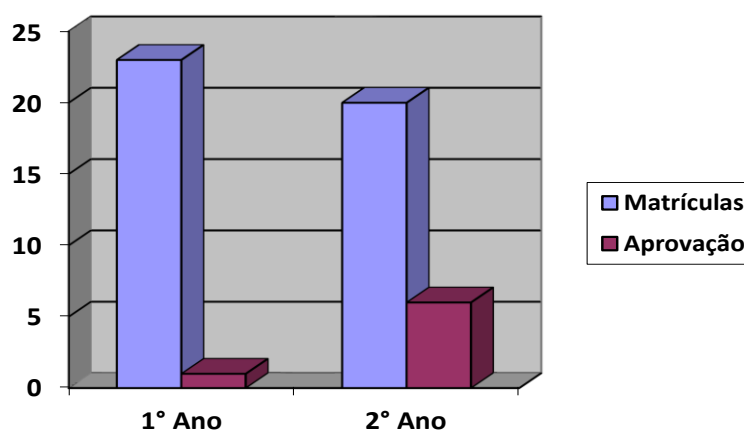
Com base na Figura 12, que está sendo usada para visualizar melhor o exemplo daquele ano, verifica-se que o índice de aprovação, entre matriculados e desistentes, foi maior neste ano do que nos anteriores, pois na turma de primeiro ano foram matriculados 31 alunos e aprovados 19, com reprovação e desistência de 12 alunos, o que não deixa de ser um número ainda expressivo.

No segundo ano, entraram 27 alunos, um número interessante para uma turma não iniciante, que formou dezessete discentes, com a desistência e reprovação de 10 alunos. Novamente, um dado que revela a preocupação da dificuldade de permanência no curso.

Sobre o ano 2010, o levantamento anual mostra apenas duas turmas de primeiro ano, totalizando 47 alunos matriculados e vinte aprovados ao final do ano. Desta vez, o número de desistentes é maior do que o de aprovação, pois 27 pessoas não terminaram o curso, ou seja, quase 60% dos alunos desistiram naquele ano.

Entretanto, o ano que mais chama a atenção é 2011, aparecendo o seguinte cenário no documento de levantamento anual encontrado no educandário:

**Figura 13** Relatório das turmas do CELEM/Alemão de 2011



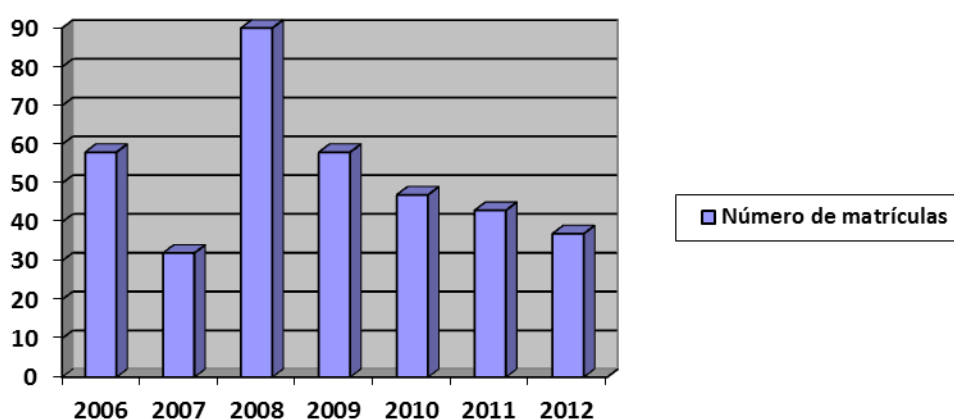
Fonte: Dados da pesquisadora.

A partir da análise da Figura 13, pode-se mencionar que o ano de 2011 foi peculiar e muito preocupante, pois houve a matrícula de 23 e 20 alunos, no primeiro e segundo anos, respectivamente, mas apenas um aluno concluiu na primeira turma e seis concluíram na segunda. Portanto, o número de desistentes foi o maior de todos os anos desde a implantação do curso em língua alemã no CELEM rondoniense, e foi justamente naquele ano que se teve contato com as turmas no estágio de docência da Universidade, no segundo semestre do ano letivo, quando, em algumas aulas de regência dos estagiários, havia um ou nenhum aluno em sala. A circunstância prejudicou diretamente a realização tanto da observação das aulas, mas, ainda mais, na regência, pois não tinham alunos para desenvolver as atividades preparadas.

No ano de 2012, houve a continuação do curso em apenas uma turma de primeiro ano que recebeu 30 matrículas, mas apenas sete foram aprovados. Mais uma vez, constata-se um número expressivo de desistências, 23 alunos no total.

Fazendo um breve resgate desses sete anos do ensino de língua alemã pelo CELEM rondonense, com relação às matrículas totais nas duas turmas do curso, pode-se observar a seguinte conjuntura:

**Figura 14** Número de alunos matriculados nos anos de 2006 a 2012



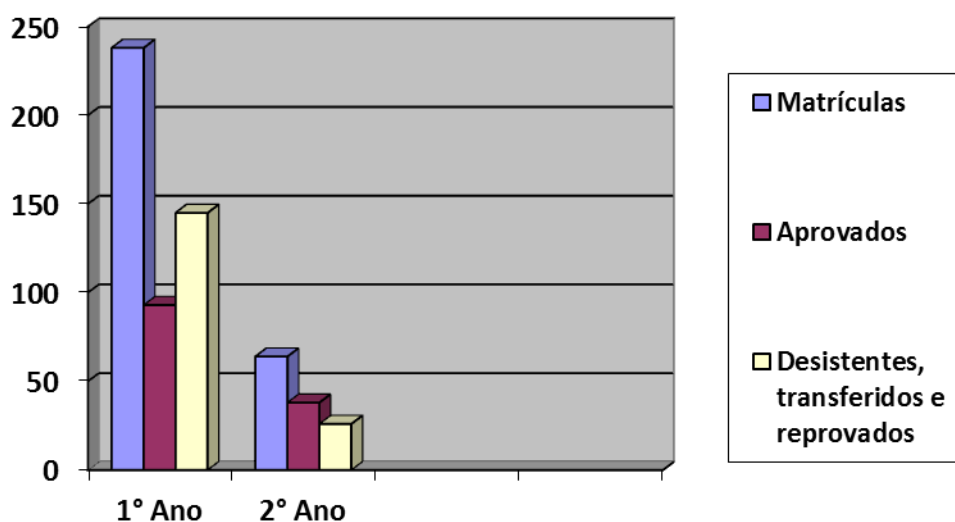
Fonte: Dados da pesquisadora

De acordo com os dados apresentados na Figura 14, foi possível verificar que, em 2006, 2008, 2009, 2010 e 2011 foram os anos em que houve um expressivo número de alunos matriculados, passando de 50 até 60 alunos. Nos demais anos, 2007 e 2012 o número de matriculados fica em torno de 20 a 30 alunos em média.

A menor taxa de aprovados, ou seja, de discentes concluintes do curso está justamente nos últimos anos verificados, o que vai de encontro com o que se disse nesta pesquisa da circunstância atual do curso de língua alemã no CELEM, que tem apresentado altos índices de desistência. Essa problemática será retomada na continuação do texto, momento em que haverá as falas dos entrevistados com relação ao assunto.

Comparando-se todos os aprovados e reprovados do primeiro e segundo anos do nível básico, nos sete anos analisados, há os seguintes resultados:

**Figura 15** Turmas 1º e 2º anos: número de matriculados, aprovados e não concluintes



Fonte: Dados da pesquisadora.

De acordo com os dados da Figura 15, nas turmas de primeiro ano é que se concentram o maior número de matrículas, nos sete anos analisados, 238 alunos se inscreveram. Também pode ser verificado que o número de não concluintes (145) nessas turmas é maior do que o número de aprovados (93).

Nas turmas de segundo ano, o número de matrículas é bem menor, total de 64 alunos. Nessas o número de concluintes (38) é maior do que os não concluintes (26). Acredita-se que os alunos que se matriculam no segundo ano já estão mais cientes de que querem efetivamente frequentar o curso.

Como arrolado, no mesmo ano de 2006, houve a implantação do ensino de alemão pelo CELEM de uma escola do interior, em um distrito rondonense. No entanto, o curso não teve continuação, de acordo com a direção da época, devido à pouca procura pelos alunos do estabelecimento de ensino e pelos membros da comunidade do local. Então, optou-se pela colocação única do inglês.

A fim de compreender mais o perfil dos alunos que estão em cursos de ensino formal de língua alemã e a formação docente desses, na sequência do texto, serão analisados os dados levantados com relação aos discentes do curso universitário de Letras Português/Alemão da Unioeste, no *campus* de Marechal Cândido Rondon.

## 5.2 O ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ NA UNIOESTE: A FORMAÇÃO DOCENTE

As primeiras línguas estrangeiras implantadas no currículo do Curso de Letras, *campus* de Marechal Cândido Rondon, foram a língua alemã e a língua espanhola, ambas em 2003, o que aconteceu após um período de discussão e de encaminhamento do projeto de reformulação. Muitos entrevistados, desta pesquisa, citaram que a implantação da licenciatura em língua alemã na Universidade era um desejo antigo de muitos professores dessa área de atuação.

Diante disso, a remodelação do Curso de Letras-Português passou a ofertar a habilitação em Língua Portuguesa com suas respectivas literaturas, e as habilitações em Língua Alemã e Língua Espanhola.

Conforme se encontra no Projeto Político Pedagógico,

Essas duas habilitações foram inseridas no Curso tendo em vista a necessidade de reformulação do próprio Curso, que poderia ampliar o número de habilitações e a necessidade regional, já que somente os *campi* de Cascavel e Foz do Iguaçu ofereciam habilitações em línguas estrangeiras. Para 2005, está proposta a inserção da língua inglesa, sendo que, no momento da inscrição para o vestibular, o candidato fará sua opção pela língua estrangeira que desejar (UNIOESTE - PPP, 2009, p. 06).

Assim, em 2004, as 40 vagas do curso de Letras foram divididas entre as duas línguas estrangeiras, sendo 20 vagas para Língua Alemã e 20 vagas para Língua Espanhola. No ano seguinte, 2005, consta que as 40 vagas foram revistas, pela inclusão da língua inglesa no currículo, sendo: 10 vagas para Língua Alemã, 15 vagas para Língua Espanhola e 15 vagas para Língua Inglesa.

Nesta nova reformulação, observa-se a diminuição do número de vagas para a habilitação com licenciatura na língua alemã, o que permanece na atualidade, momento em que se discute a diminuição para sete vagas. Com isso, percebe-se o *status* maior das línguas espanhola e inglesa em detrimento do alemão (assunto retomado nas análises quando alunos e ex-alunos relatam essa ideia).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (UNIOESTE, 2009), para o licenciado em Letras, os principais campos de trabalho são: a docência (em línguas e literaturas) no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a docência em escolas de línguas estrangeiras, tradutor, revisor ou redator em instituições de representação

profissionais administrativas em órgãos públicos ou mesmo nas variadas empresas ou instituições de caráter social, órgãos de imprensa escrita e mídia em geral.

Com a possibilidade de ter as duas licenciaturas, o formando pode optar, então, em seguir carreira na língua portuguesa ou estrangeira, por isso a formação deve levar em consideração disciplinas voltadas às duas línguas.

Para tentar alcançar esse objetivo, dentro da grade curricular, consta o tópico de Formação Geral (Tópico 1) e Formação Diferenciada (Tópico 2), havendo as disciplinas de língua portuguesa e de línguas estrangeiras. Nos quatro anos do Tópico 1, há a inclusão de línguas estrangeiras, com carga horária de 136 horas/aulas nos três primeiros anos da graduação, Língua Alemã/Espanhola/Inglesa I; Língua Alemã/Espanhola/Inglesa II e Língua Alemã/Espanhola/Inglesa III. No quarto ano, existe a Língua Alemã/Espanhola/Inglesa IV, mas com 68 horas/aulas, ou seja, apenas um encontro semanal. O que acontece porque, no último ano da graduação, há a disciplina de Prática de Ensino de Língua Alemã/Espanhol/Inglês/Estágio Supervisionado.

Sobre a Formação Diferenciada, há a oferta da disciplina de Literatura Alemã/Espanhola/Inglesa, com carga horária de 68 horas/aulas.

Entre os motivos mencionados sobre a necessidade de existência do curso de licenciatura, é citada, no documento, a relevância de ampliar o número de licenciaturas, pois era bastante restrito, o que

[...] fatalmente aparecerá como uma boa opção para o vestibulando, até porque atende à demanda do mercado de trabalho, carente de professores de alemão, inglês e espanhol. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, é possível o ensino de mais de uma língua estrangeira para alunos do Nível Fundamental, o que permite ao graduado no Curso de Letras, com habilitação em Língua Alemã, Espanhola e Inglesa uma maior possibilidade de atuação profissional (UNIOESTE - PPP, 2009, p. 11).

Depreende-se dessa leitura que, novamente, o mercado de trabalho é citado como motivo para ampliação da licenciatura em línguas estrangeiras, embasando-se nas políticas educacionais nacionais, mencionada pela LDB, em que há o ensino de outras línguas na Educação Básica.

Quando é falado especificamente da língua alemã, no Projeto Político Pedagógico (2009) do curso, é enaltecido de que se trata do único curso no Paraná

(como mencionado) a oferecer habilitação para a referida língua, excetuando-se Curitiba, a capital do Estado.

Sobre a escolha dessa língua para integrar o curso, é defendido que “Ao se abordar a questão da remodelação de um curso, além de pensá-lo na articulação horizontal e vertical do próprio currículo, há que se examinar o contexto regional onde os egressos do Curso poderiam atuar” (UNIOESTE - PPP, 2009, p. 11).

Essa situação é reiterada na sequência do documento:

*A comunidade de Mal. Cândido Rondon, por sua origem (colonização/imigração), mantém estreita ligação com descendentes alemães. A influência deste fator se verifica em vários segmentos culturais: folclore, costumes, alimentação, arquitetura e a própria língua como fator de comunicação* (UNIOESTE - PPP, 2009, p. 11 - grifos nossos).

Nota-se a menção do documento para os aspectos culturais preservados no município, bem como o bilinguismo presente na localidade, o que traria consequências para a comunidade, exigindo saber a língua alemã para integrar-se às situações de contato com o social, bem como “ter professores habilitados para ministrar aulas nas escolas que adotaram a língua alemã como disciplina, até a ter professores habilitados para lidar com as interferências da língua alemã sobre o aprendizado do português” (UNIOESTE - PPP, 2009, p. 11).

Apesar de o documento apresentar essa preocupação em situar a língua de imigração presente no município e a necessidade de oferecer o ensino dela, a fim de formar professores, essa demanda de mercado não tem aparecido. Tanto que no próprio curso Universitário há, atualmente (2014), apenas um professor concursado e um professor celetista contratado por tempo determinado. Uma época atrás o curso tinha dois professores concursados, como acontece atualmente nas línguas espanholas e inglesas (em que há também mais um docente colaborador celetista), mas, após o professor concursado ter ido para outra Universidade brasileira, a vaga não foi, ainda, repostada.

O mesmo se repete no CELEM, onde há somente um professor concursado (que está de licença) e um professor celetista que está o substituindo temporariamente. Fora essas poucas vagas, já preenchidas, não há cargo público no município e no Estado para professores de língua alemã em Marechal Cândido Rondon.



O que acontece, muitas vezes, é a possibilidade de oferecer aulas particulares de idiomas ou lecionar numa única escola de idiomas particular da cidade que oferta a língua, o que, novamente, exige apenas um professor.

Percebe-se, assim, um campo bem restrito de trabalho que é semelhante em toda a região Oeste do Paraná com relação à formação de professores de língua alemã.

O Projeto Político Pedagógico (UNIOESTE, 2009) reconhece a importância de conhecer a língua alemã para saber lidar com as questões dialetais que envolvem conotações marcadamente familiares. “Suprimi-las, simplesmente, é trabalhar o isolamento. Marcar o ensino da língua oficial, levando em consideração a constante familiar, é uma atitude que deve ser contextualizada no ensino de língua portuguesa” (UNIOESTE - PPP, 2009, p. 11).

O direcionamento proposto pelo PPP mostra a relevância de vincular língua e cultura no ensino de uma segunda língua, a fim de ampliar os horizontes de análise e a percepção do mundo do graduando. Além disso, estabelece-se a importância de uma língua/variedade conhecida, que pode ser usada como parâmetro comparativo para a análise e a compreensão da nova língua aprendida.

Por essa perspectiva, o documento sinaliza a necessidade e validade de trazer, para o ensino de línguas, questões culturais e as variações linguísticas de uma variedade talvez já dominada pelo aluno e não o seu esquecimento ou uma substituição. Isso aparece nos relatos dos entrevistados como sendo uma constante: ao adentrar no curso formal deve-se ensinar apenas o padrão e os alunos perdem a identificação que tinham com a língua.

A pluralidade étnica cultural presente no município também é mencionada no Projeto Político Pedagógico:

f) Dado o contexto sócio-histórico em que o Curso de Letras/Português, de Mal. Cândido Rondon, encontra-se inserido (numa cidade tipicamente germânica, numa região paranaense que é uma mescla de raças, numa região fronteira brasileira com alguns países latino-americanos e num país em que a cultura norte-americana é imposta pelos meios de comunicação), parece auto-evidente que um Curso que possibilite formação nas diversas línguas atende a **peculiaridades regionais** e pode ser fonte de **integração e de valorização da pluralidade cultural** que se faz evidente no cotidiano da diversidade observada (UNIOESTE - PPP, 2009, p. 13, grifos do texto).

Do recorte, observa-se o cenário sociolinguisticamente complexo em que se situa o município, bem como a pluralidade linguística e cultural existente nas imediações, o que também está presente em todo o país. Na região, há justamente a fronteira que exacerba ainda mais os intercâmbios linguísticos apontados por von Borstel (1999) e Pereira (1999).

Também se percebe que as três línguas estrangeiras ofertadas pelo curso estão atreladas à caracterização regional, uma pela colonização do município – alemã – outra pela situação de fronteira – espanhol – e o inglês – pelo contexto socioeconômico mundial.

Ao defender o ensino e formação para essas línguas, há a menção sobre a necessidade de compreender a realidade que faz parte de cada falar, aproximando-o à história, à cultura e à literatura dos povos que utilizam a língua estrangeira.

Baseado nisso, relata-se, na sequência, o posicionamento com relação à disciplina de Literatura Alemã, que visa:

- a)** Propiciar ao acadêmico uma visão crítico-analítica da produção literária alemã;
- b)** Ler e discutir textos literários alemães, entendendo-se a literatura como uma manifestação estética relacionada ao contexto histórico, econômico, social e ideológico (UNIOESTE - PPP, 2009, p. 22-23).

Sobre os pré-requisitos existentes, há o seguinte: para cursar a disciplina Língua Alemã II, é preciso ter cursado e ter sido aprovado na Língua Alemã I e, assim, sucessivamente. Além disso, para cursar a disciplina de Literatura Alemã, no quarto ano, é preciso ter cursado e ter sido aprovado na disciplina de Língua Alemã III.

Observa-se, a partir disso, que a sequência de séries no ensino de língua alemã depende de ter cumprido a série anterior, ou seja, não é possível cursar a Língua Alemã III sem ter feito a Língua Alemã II, a não ser que o aluno faça um teste de nivelamento para a universidade reconhecer o seu grau de proficiência na língua.

Conforme o Projeto Político Pedagógico,

Os planos de ensino do curso de língua alemã, do curso de Letras, obedecem à determinada gradação de dificuldades, ou seja, os livros didáticos adotados, oriundos, em sua maioria, da abordagem comunicativa para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, trazem, em seus temas, conteúdos também gramaticais que

possibilitam o aperfeiçoamento do processo de comunicação (UNIOESTE - PPP, 2009, p. 7).

Portanto, constata-se que é mostrada a necessidade do conhecimento de aspectos gramaticais da língua e que há uma gradação de dificuldade no ensino, por isso também a observância de pré-requisitos na passagem de um nível para o outro, pois, “o aluno que não assimilar, no primeiro ano, as declinações dos casos nominativo, acusativo, dativo e genitivo, não conseguirá, ao aprender o uso de algumas preposições que regem os quatro casos, comunicar-se com eficácia” (UNIOESTE - PPP, 2009, p. 7-8).

Verifica-se a centralização do conteúdo, presentes nos planos de ensino, na gradação dos tópicos gramaticais presentes nas declinações da língua alemã que possibilitarão a melhor comunicação do graduado. Não se discorda disso, mas os aspectos culturais mencionados ao longo do documento não aparecem nos planos, nem se mostra como seria feita essa abordagem.

Sobre esse assunto, pode-se citar a pesquisa de Doutorado de Spinassé (2009) sobre o ensino de língua alemã como LE em território brasileiro, em diferentes contextos, um monolíngue e um bilíngue, por meio da pesquisa em três escolas em que o alemão-padrão é tido como primeira língua estrangeira no currículo obrigatório – na maioria das vezes a partir do jardim da infância, sendo dois educandários do Rio Grande do Sul e um do Rio de Janeiro.

Entre os resultados relatados pela pesquisadora, há que as crianças do Rio Grande do Sul (contexto bilíngue português/*Hunsrückisch*) revelaram maior intimidade com a língua alemã do que os alunos do Rio de Janeiro (contexto ‘monolíngue’), estes a percebiam como algo desconhecido, ‘estrangeiro’, mantendo uma postura de distanciamento.

No primeiro caso, Spinassé (2009) diz que a intimidade maior das crianças se deve pela proximidade entre o dialeto de casa com a norma padrão e devido “à crença de que a língua aprendida na escola é uma versão melhorada da língua que já se tem em casa” (SPINASSÉ, 2009, p. 75) revisão esta que pode trazer benefícios à aprendizagem, como uma atitude positiva em torno da língua.

No entanto, uma conhecida tradição de preconceito e proibição do *Hunsrückisch* em escolas, por ser um alemão errado e cheio de vícios, faz com que os alunos evitem sua língua materna em sala de

aula e não se utilizem de seus benefícios que esse 'pré-conhecimento' poderia trazer (SPINASSÉ, 2009, p. 75).

Essa ação de não consideração do conhecimento que o aluno já possui pode desmotivá-lo no processo de aprendizagem e, se acrescentaria, na desistência do curso.

Outra conclusão de Spinassé (2009) é que as aulas na língua alemã são trabalhadas da mesma forma nos dois contextos, sem levar em consideração as especificidades de cada local. Portanto, o que se tem é o ensino de alemão padrão da mesma maneira, sem a observação tão importante das peculiaridades, principalmente no ambiente bilíngue português-*Hunsrückisch*, ou seja, não há uma reflexão didática sobre o ensino de língua alemã como LE, visando, por exemplo, em como aproveitar a variedade linguística já conhecida do aluno.

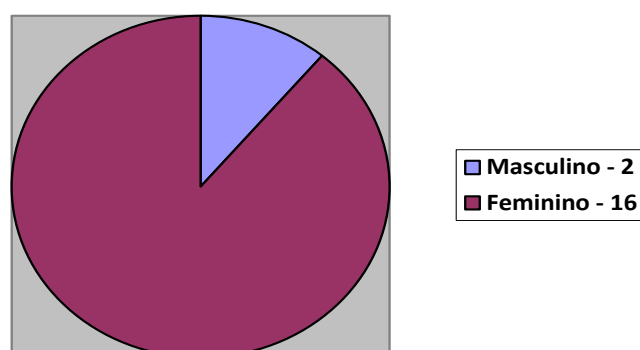
O mesmo pode ser dito com relação à formação de professores. Spinassé (2009) relata que em diferentes regiões os professores de alemão recebem a mesma formação, novamente, não observando as especificidades locais. Isso faz com que haja uma uniformização no ensino e na aprendizagem, distante da realidade de cada lugar.

### **5.2.1 O perfil dos alunos de língua alemã da Unioeste**

Nesta seção, a exemplo de como foi feito sobre o CELEM, será abordado o perfil dos acadêmicos do curso de licenciatura de Letras Português/Alemão, a fim de analisar quem é esse aluno, porque escolheu a língua alemã e se visa ser professor.

Para tanto, visitou-se os acadêmicos das quatro turmas do curso, de 2013, no começo daquele ano letivo. Todos foram muito receptivos e aceitaram fazer parte da pesquisa, que aconteceu sempre no final das aulas com a permissão dos professores e da coordenação do curso.

Num primeiro momento, verificou-se o gênero dos alunos cursantes. De um total de 18 alunos matriculados nos quatro anos, apenas dois são do gênero masculino e 16 do gênero feminino, conforme pode ser verificado na sequência:

**Figura 16** Gênero dos alunos de Letras Português/Alemão

Fonte: Dados da pesquisadora.

Conforme a Figura 16, verifica-se a grande predominância entre alunos do gênero feminino no curso de Letras com licenciatura nas línguas portuguesa e alemã. Inclusive, os dois homens estão no 1º Ano, os demais anos possuem somente mulheres. Essa é uma constatação recorrente no curso todo que é predominantemente frequentado por mulheres, evidenciando que a docência é uma escolha, em sua maior parte, feminina.

Em torno da faixa etária desses alunos, segue a Tabela 6:

**Tabela 6** Idade atual dos alunos de Letras Português/Alemão

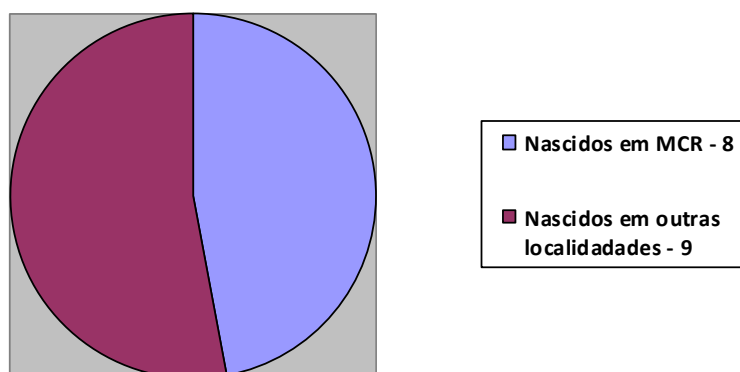
Idade	Número de alunos	Porcentagem
17 a 21 anos	08 alunos	45%
22 a 30 anos	05 aluno	28%
31 a 49	02 alunos	11%
50 a 60 anos	03 alunos	16 %
<b>Total</b>	<b>18 alunos</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisadora.

De acordo com os dados observados na Tabela 6, depreende-se que a maior porcentagem de alunos universitários está na faixa etária dos 17 a 21 anos, ou seja, na idade mínima para entrar na Universidade e, na sequência, os alunos estão na faixa de 22 a 30 anos, somando as duas categorias mais de 50% do total de alunos cursantes.

Após, seguem dois alunos que possuem mais de 30 anos e três com mais de cinquenta. Esse último dado chama a atenção, pois também de acordo com os dados levantados com os alunos do CELEM, há pessoas com mais idade que buscam aprender por meio de um curso formal a língua alemã. Adianta-se que esses sujeitos, em ambos os casos, são falante da língua alemã, e buscam, através do curso, aprender mais sobre ela. Além disso, escolheram o curso por ter a língua alemã. Quanto aos nascidos em Marechal Cândido Rondon, há a seguinte configuração:

**Figura 17** Nascidos em Marechal Cândido Rondon



Fonte: Dados da pesquisadora.

Verifica-se, analisando a disposição da Figura 17, que é praticamente igual o número de alunos naturais de Marechal Cândido Rondon, oito do total de 18. Os demais relataram que vieram, principalmente, do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Esse dado reitera a migração para o município rondonense ter sido feita, predominantemente, pelos mencionados Estados sulistas.

Quando perguntados sobre sua ascendência, com a exceção de um aluno do 1º Ano, todos os demais relataram que são descendentes de imigrantes alemães. Assim, logo se percebe que a escolha pelo curso tem relação com a ascendência étnica cultural dos alunos.

**Tabela 7** Grau de ascendência dos alunos

Ascendência alemã	Número de alunos	Porcentagem
1º grau	nenhum	0%
2º grau	03 alunos	17%
3º grau	08 alunos	45%
4º grau	02 alunos	11%
5º grau	04 alunos	22%
Não possuem ascendência alemã	01 aluno	5%
<b>Total</b>	<b>18 alunos</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisadora

Com base na Tabela 7, verifica-se que quase a metade dos alunos, sete de nove, pertencem à terceira geração de ascendência, ou seja, relataram que os bisavós vieram da Alemanha. No entanto, nem todos os casais eram de origem alemã, às vezes, era só da parte paterna ou materna a descendência.

Sobre a língua que estes alunos começaram a falar, tem-se os seguintes resultados:

**Tabela 8** Língua que começou a falar

Língua	Número de alunos	Porcentagem
Alemão	03 alunos	16%
Português	15 alunos	84%
<b>Total</b>	<b>18 alunos</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisadora.

Diante da Tabela 8, percebe-se que a maioria dos alunos, embora seja descendente de imigrantes alemães, aprendeu, primeiramente, a língua portuguesa, mesmo porque, grande parte dos discentes, como observado, está na faixa etária mais jovem.

Um dos entrevistados citou que, além de ser a língua materna, a língua alemã foi sua única língua até os 18 anos. Dois dos falantes que afirmaram ter a língua alemã como materna fazem parte dos que estão na faixa etária acima 60 anos. Os

demais, 15, aprenderam primeiro a língua portuguesa. No entanto, apenas seis não sabiam falar alemão antes do curso, os demais, nove alunos, aprenderam a falar a língua alemã em casa, durante a infância, após o português.

Nota-se, por este dado, a relação próxima da maior parte dos alunos do cursos de Letras Português/Alemão com a língua alemã anteriormente ao curso, ou seja, 12 do total de 18 já tinham um contato direto com a língua, principalmente em casa, com os familiares.

A partir disso, perguntou-se sobre os lugares em que a língua de imigração era utilizada antes do curso. Sobre o assunto, há o seguinte cenário:

**Tabela 9** Locais em que os alunos utilizavam a língua alemã antes do curso universitário

Locais	Número de alunos	Porcentagem
Em casa	09 alunos	50%
Na comunidade	01 alunos	5%
Em casa e na escola	02 alunos	11%
Não falavam	06 alunos	34%
Total	18 alunos	100%

Fonte: Dados da pesquisadora.

Observando a Tabela 9, verifica-se que o local mais usado para falar alemão, antes de frequentar o curso universitário, era em casa e apenas três alunos utilizavam a língua em outros contextos interativos, na comunidade e na escola. A situação mostra a ausência de interlocuções linguísticas em situações fora do ambiente do lar, o que contribui para a diminuição da fala em outros contextos e, por conseguinte, o enfraquecimento da língua no município.

Entre os relatos daqueles que mencionaram ter contato com a língua alemã anterior ao curso, muitos revelaram usar menos a língua na atualidade, apenas nas aulas da universidade.

Tal realidade culmina em uma formação de língua restrita à sala de aula, perdendo o contato com outros falantes e não promovendo o diálogo extraclasse, o que, sabe-se, é uma perda para a aprendizagem de língua que precisa de prática discursiva, vivência, diálogo, escrita, escuta e leitura.



A fim de averiguar a razão da escolha desses alunos pela licenciatura em língua alemã, constatou-se o seguinte:

**Quadro 14** Motivo por que escolheu estudar alemão na Universidade

Motivos relatados	Nº de ocorrências
Pela ascendência/origem	8 vezes
Melhorar a interação comunicativa (já conhece)	4 vezes
Para comunicar-se com familiares (avós)	3 vezes
Identificação com a cultura	2 vezes
Para aprender uma segunda língua	2 vezes
Viagem para a Alemanha ou países que falem alemão	2 vezes
Para o futuro profissional	1 vez

Fonte: Dados da pesquisadora

Entre os motivos relatados para a escolha de estudar a língua alemã, o que teve maior ocorrência foi pela ascendência dos alunos, seguido pelo interesse de aprimorar a interação comunicativa, o que de certa forma apresenta o motivo de querer conversar com os familiares. Com esses dados, nota-se que os alunos possuem uma proximidade com a língua, conhecendo-a ou tendo algum contato com ela previamente ao curso universitário por serem descendentes de imigrantes. O futuro profissional é mencionado apenas uma vez.

Por meio da leitura e análise do Quadro 14, ressalta-se que nenhuma vez a docência foi citada como o motivo para ter escolhido o curso universitário, que é voltado à licenciatura. A única menção foi com relação ao futuro profissional, mas que não foi definida como para ser professor.

Outros fatores que apareceram neste questionamento dizem respeito ao conhecimento que os discentes possuem da língua, mesmo que alguns entrevistados citam que esse é pequeno, por isso mesmo existe a vontade de aprimorar o que sabem. Exemplo de um aluno que manifesta a procura pelo curso para conseguir se comunicar melhor com seus avós, falantes da língua alemã.

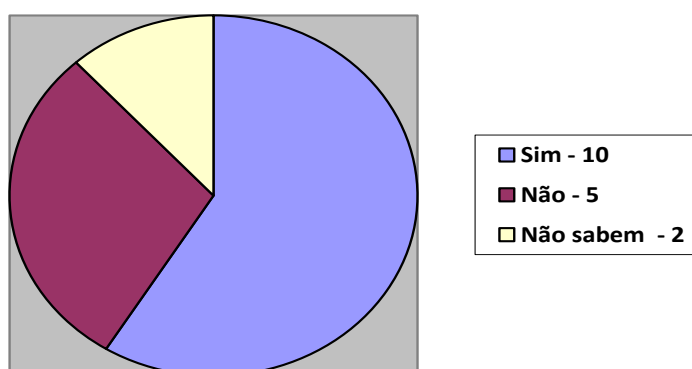
Há várias situações, oito, em que os alunos manifestaram a ascendência/origem como um fator motivador para a escolha do curso, o que também foi a escolha da pesquisadora deste estudo pelo mencionado curso de

graduação. Consta-se, com isso, o fator identificação com a cultura e língua alemã, que excede o conhecimento meramente linguístico. No entanto, como será ainda mais discutido, essa ligação mais próxima acaba se distanciando ao longo do curso.

Com menor expressão aparece a pretensão de alguns alunos em aprender uma segunda língua e a vontade de conhecer a Alemanha e/ou outros países em que se fala alemão. Esse dado aponta para o fato de já terem praticamente perdido essa referência.

Como observado, entre os motivos relatados para aprender alemão, não apareceu, no Quadro 14, a vontade ou o objetivo de ser professor, assim, um questionamento próprio sobre esse assunto foi realizado aos graduandos, durante a entrevista. O resultado foi sistematizado, na sequência:

**Figura 18** O objetivo de ser professor



Fonte: Dados do pesquisador

Verifica-se que dos dezoito alunos cursantes, no ano de 2013, nas turmas dos quatro anos do curso universitário, dez pensam em lecionar na língua alemã (sendo metade deles do 1º Ano), seis não querem e dois estão ainda indecisos. Os dados estaduais anteriormente relatados de que muitos alunos dos cursos de licenciatura não seguirão a carreira docente, portanto, refletem-se neste estudo, mesmo que neste caso se esteja falando em ensino de línguas, mais especificamente, em contexto de imigração.

Dos seis que afirmaram que não serão professores, dois disseram que gostariam de ser tradutores de alemão. Os dois que responderam que não decidiram estão no primeiro ano do curso, por isso, pode ser que decidam mais adiante se querem ou não lecionar e um disse que o interesse é na “gramática e não no alemão”. Nessa afirmação, fica evidenciada a distinção que muitos falantes fazem da língua como um todo e a gramática que seria apenas uma parte da língua ou algo separado da língua e que, muitas vezes, é a parte mais desconhecida por parte do falante e do aprendiz de línguas, como citado, que precisa ser aprendida, estudada.

Com relação aos maiores de 50, nota-se que esses não possuem a pretensão de lecionar, pois estão fazendo o curso para ampliar o que já conhecem da língua alemã ou mesmo para, talvez, visitarem a Alemanha.

Após o panorama do perfil dos alunos dos dois cursos formais atuais no município rondonense, na continuação do texto, será realizado semelhante delineamento com os professores de língua alemã atuais e também com aqueles que participaram em algum momento da história do ensino da referida língua na comunidade.

### 5.3 O PERFIL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ALEMÃ RONDONENSE

Após traçar um perfil dos alunos dos cursos formais atuais de língua alemã no município de Marechal Cândido Rondon, neste momento, optou-se por fazer esse mesmo procedimento com relação aos professores de língua alemã que foram entrevistados, a fim de observar quem são, qual sua relação com a língua alemã, entre outras questões pertinentes ao estudo.

Optou-se em fazer um quadro com informações sobre todos os professores entrevistados que já lecionaram a língua alemã no município, porque a maior parte dos docentes passou por vários educandários, por isso não seria viável separá-los.

Pelo Quadro 15, disposto na sequência, observa-se justamente essa relação dos professores com o CELEM, com os colégios e com a Universidade, alguns têm experiência em todos os lugares supracitados. Além disso, o Quadro mostra a formação acadêmica profissional e a ascendência dessa parte dos entrevistados.

**Quadro 15** Professores de língua alemã de Marechal Cândido Rondon

Entrevistado	Onde leciona(ou) língua alemã	Formação e grau de escolaridade	Ascendência	Gênero
E.H.E.S	Unioeste; CELEM; colégios particulares, cursos livres/particulares e projetos de extensão	Letras Português/Alemão UNISINOS Mestrado	Germânica	Feminino
E.N.C.S.	Unioeste; colégios particulares e projetos de extensão	Letras Português/Alemão UNISINOS Mestrado	Germânica	Feminino
E.F.J.Q.	Unioeste; CELEM	Letras Português/Alemão UNISINOS	Germânica	Masculino
E.G.E.R.	CELEM, cursos livres/particulares e projetos de extensão	Letras Português/Alemão UNIOESTE	Germânica	Feminino
E.L.B.D.	CELEM, colégios particulares e estaduais	Letras Português/Alemão UNIOESTE	Germânica	Feminino
E.D.I.H.	CELEM, colégios particulares e estaduais, cursos livres/particulares	Ensino Médio	Germânica	Feminino
E.I.Z.K.	Colégios estaduais	Pedagogia Especialização	Germânica	Feminino
E.K.C.D.	CELEM, colégios particulares e cursos de extensão	Letras: Faculdade de Letras - Bagé Doutorado	Germânica	Masculino
E.J.E.K.	Colégios particulares	Letras Português/Alemão UNISINOS	Germânica	Masculino
E.O.A.H	Colégios estaduais	Letras – Português/Inglês FAFIU	Germânica	Feminino

Fonte: Dados da pesquisadora.

Reitera-se o dado mencionado, de que a maioria dos professores lecionou no CELEM, curso de língua alemã, com exceção de quatro. Os demais já lecionaram no referido sistema de ensino, o que revela a grande rotatividade dos docentes neste sistema de ensino. É um dado que apareceu nas entrevistas dos alunos também.

A respeito do assunto, um entrevistado/professor falou especificamente sobre o que tem acontecido com o CELEM, pelas políticas desenvolvidas pelo Estado ao

longo da existência do sistema, principalmente no momento em que houve reformulações:

Isso foi durante o Governo Lerner, a secretária de educação, a Alcione Saliva, como funcionária cedida do Banco Mundial, ela olhava muito a questão de números, resultados financeiros, e o CELEM, na avaliação para o Banco Mundial, era mais despesa, ou uma despesa a mais, cara para o Estado, aí ela fez um corte no CELEM, não conseguiu acabar com ele, mas praticamente, eu sei que só de língua alemã tinha quase 2.600 alunos no Estado depois da Reformulação que ela fez restaram 300, isso começou por tirarem todos os professores que não tinham graduação, que não eram efetivos, isso a constituição de 88 previa que os professores tinham que se especializar, tinham que ter graduação até o final de 2006, ela não respeitou o prazo e simplesmente durante o governo o Lerner quem não tivesse o que era preciso estava fora. Chegou a tal ponto que eu que era efetivo não tinha mais aulas de alemão, foi o período em que eu tive que trabalhar com língua portuguesa, e com projetos. Aí, no final do Governo Lerner, tive a oportunidade de ir lá trabalhar no CELEM e digo vamos resgatar o que já foi o CELEM, pelo menos resgatar as escolas que já tiveram. Isso no início do governo Requião, no segundo mandato dele. Foi um lance que eu achei bem interessante teve um concurso público nesse período que abriu vagas para português, inglês e espanhol, e aí eu lembro que eu fui brigar diretamente na SEED, e digo olha não estou vindo com funcionário da SEED, como professor do Estado, mas sim, como presidente da Associação dos Professores do Estado do Paraná, da APPLA, e a associação exige que o Estado abra concurso para alemão também e também de francês e também de italiano porque as nossas Universidades formam profissionais e o Estado tem a obrigação de recebê-los. Ali eu achei interessante porque abriram as vagas pra alemão no Estado (E.F.J.Q., de MCR, 2013).

A entrevista de E.F.J.Q retoma o que está na instrução nº 019/2008, em que se estabelece que podem atuar nos cursos do CELEM professores do Quadro Próprio do Magistério que possuam habilitação para o ensino da língua ou alguma graduação com proficiência na área, ou que seja natural do país da língua. Podem lecionar, ainda, em regime de contrato temporário, acadêmicos de qualquer curso de licenciatura com proficiência na língua. Observa-se, assim, a necessidade de estar cursando ou ser formado em algum curso de nível superior, uma política que limitou o número de professores habilitados para lecionarem.

Com essa medida, situação já problematizada, muitos professores que não tinham formação acadêmica foram impedidos de lecionar no CELEM, no município rondonense, como exemplo, há um entrevistado deste estudo que deixou de ministrar as aulas pelo motivo mencionado, mesmo tendo certificado de proficiência

na língua e diversos cursos internacionais que atestavam seu conhecimento da língua.

Ainda, a partir do Quadro 15, verifica-se que todos os professores pesquisados de língua alemã são descendentes de germânicos, mais especificamente de descendentes de imigrantes alemães, sendo em sua maioria da terceira ou quarta geração. Esse fator pode ter incentivado na escolha da profissão, pois, além desse vínculo familiar, todos aprenderam alemão em casa com os pais (os motivos serão tratados mais adiante). Além disso, a maioria dos professores é do gênero feminino, a exemplo do que foi visto no perfil dos alunos do curso de licenciatura.

Apenas uma entrevistada relatou não possuir a língua alemã como materna, aprendendo a referida língua juntamente com o português, mas sempre com predomínio da língua portuguesa. Os demais professores, todos com mais de 40 anos tiveram a língua alemã como língua materna, aprendida em casa com os familiares.

No relato da entrevistada que aprendeu as línguas alemã e portuguesa juntas, na língua alemã:

[...] eu falava algumas coisas, mas de certa forma brincando, né? Brincando no contexto familiar, com minha mãe e minhas irmãs, e, de certa forma, até debochando, né? Se usava o alemão era para brincar, não usava para me comunicar, dialogar (E.G.E.R., de MCR, 2013).

Observa-se, na fala da entrevistada E.G.E.R., que o objetivo do aprendizado da língua de imigração estava centrado em um papel mais lúdico no lar e, ainda, de certa forma, de maneira irônica, pois era usado o alemão em situações com tom de brincadeira e deboche. Esse cenário retoma a questão da variedade estigmatizada que acaba sendo utilizada apenas em momentos informais e se restringe a poucos eventos comunicativos.

Cabe mencionar que essa foi a visão de língua citada por muitos jovens na entrevista (entre alunos e ex-alunos), que é a geração mais nova residente no município e que, como foi observado, já não aprendeu a língua de imigração em casa, e um dos motivos relatados é porque essa seria uma língua sem valor, de colonos, como reportado em capítulos anteriores.

Percebe-se, então, uma mudança de atitude também perante a língua alemã, que não é mais vista para fins comunicativos que poderiam ser mais formais ou diversos no convívio familiar, mas para momentos de descontração e de brincadeiras.

Também nessa aprendizagem mais recente pode-se observar que os entrevistados citaram saber apenas palavras na língua alemã ou expressões soltas. Decorre dessa circunstância também a alternância de línguas, uma vez que alguns termos vão sendo esquecidos e, dessa forma, substituídos pelos da outra língua. Essa perspectiva pode ser observada no relato de uma docente:

[...] eu aprendi alemão com minha mãe, mas ela não ensinou a falar assim gramaticalmente, ela ensinou introduzindo o vocabulário na nossa fala parte em alemão, parte em português e assim ela ia, a gente ia crescendo e escutando tanto o alemão quanto o português. Ela falava misturado, numa mesma frase ela usava a língua alemã e terminava em português, por exemplo, de acordo com o conhecimento que ela tinha da língua (E.G.E.R., de MCR, 2013).

A fala do entrevistado diz respeito à mescla linguística a partir da fala com elementos do português e do alemão numa mesma frase. Essa mesma ocorrência descrita é encontrada com frequência no município, de acordo com o conhecimento da língua, as pessoas vão alternando as duas línguas, colocando termos em português, por exemplo, se não sabem o mesmo termo no alemão. Isso acontece, muitas vezes, pelo distanciamento que se vai tendo da língua alemã com o passar do tempo, ou mesmo por alguns termos serem mais novos, como os referentes a tecnologia, e desconhecidos por parte desses falantes.

Esse último caso foi mencionado por E.H.E.S, que relatou que muitas palavras como geladeira e televisão, não existiam quando seus familiares alemães vieram para o Brasil, então, para se comunicar se coloca um item lexical semelhante em português no meio do enunciado em alemão.

Com relação à formação acadêmica, a maior parte dos docentes relatou ter formação em Letras Português/Alemão pela UNISINOS ou pela Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon.

Com base no quadro abaixo, pode-se verificar a diferença na faixa etária dos professores de língua alemã do município rondonense:

**Quadro 16** Faixa etária dos professores de língua alemã de MCR

Faixa Etária	Número de professores
21 a 30 anos	1 professor
31 a 40 anos	Nenhum
41 a 50 anos	2 professores
51 a 60 anos	2 professores
61 a 70 anos	3 professores

Fonte: Dados da pesquisadora.

Evidencia-se, por meio da leitura do Quadro 16, que não há professores de língua alemã, até o ano de 2013, na faixa etária dos 31 a 40 anos, sendo que a grande maioria está, atualmente, com mais de 41 anos. A faixa etária com o maior número é entre 60 e 70 anos, mesmo porque o mercado de trabalho maior se concentrava entre os anos de 1980 a 1990, conforme os dados levantados nesta pesquisa.

Depois, ficou um período em que não havia nenhum tipo de oferta de língua alemã no município pelo ensino formal, apenas a oferta de aulas particulares do idioma, quando houve a implantação do curso de licenciatura em língua alemã e em português pela Unioeste, em 2003, no *campus* rondonense, e a implantação do CELEM, com língua alemã no ano de 1998. O cenário pode ter afetado também o incentivo em trazer professores, ou mesmo na formação para a docência na localidade.

Esse aspecto linguístico, de que os mais novos não aprenderam alemão, fica retratado na fala de um professor, segundo suas colocações:

Os meus irmãos todos falam alemão. O que é interessante é que meus irmãos são todos mais velhos que eu e falam todos alemão, os meus sobrinhos, o mais velho tem agora 43 anos, nasceu em 1970, e eu tenho 10 sobrinhos. Digamos assim: os quatro mais velhos falam alemão ainda e talvez uns dois no meio, os intermediários, entendem mas não falam e os menores nem entendem, talvez só uma palavras assim, mas não falam (E.H.E.S., de MCR, 2013).

Evidencia-se que, no contexto familiar do entrevistado, essa questão da não transmissão da língua de imigração para os filhos mais novos fica bem representada, sendo que, conforme o referido relato, os irmãos falam a língua



alemã, pois são mais velhos. No caso dos sobrinhos, há uma divisão entre os mais velhos que aprenderam essa língua, enquanto os mais novos não e os intermediários sabem algumas palavras isoladas. Semelhante conjuntura foi encontrada com frequência nos relatos e será analisada no decorrer das seções posteriores.

Sobre a região em que os professores nasceram, pode-se observar:

**Quadro 17** Região em que os professores nasceram

Local de nascimento	Marechal C. Rondon	Região Oeste do Paraná	Rio Grande do Sul	Santa Catarina
Número de professores	2	2	3	1

Fonte: Dados da pesquisadora.

O Quadro 17 reitera a vinda de descendentes de imigrantes alemães do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Já os professores que nasceram no município rondonense e região têm seus pais também dessas regiões.

Sobre os momentos em que usam a língua alemã, todos os professores afirmaram falar em sala de aula, sendo que dois apenas falam alemão nesse único momento do seu cotidiano, ou seja, a fala fica restrita ao ambiente de trabalho; os demais citaram outros grupos de fala, como os familiares, amigos, pessoas que gostam de falar, igreja e um entrevistado afirmou que somente fala em alemão.

Sobre o assunto, um dos docentes mencionou sua dificuldade de interação fora do ambiente de sala de aula:

Eu não sei... parece que há um certo bloqueio, algum tipo de resistência que faz com que eu não fale, que eu sinta vergonha de fala, não sei definir o que seria esse bloqueio, mas há esse bloqueio, o que me impede de falar tanto com os amigos [...] (E.G.E.R., de MCR, 2013).

Essa questão de ter um problema em sua relação pessoal com a língua alemã, principalmente para falar, foi citada por grande parte dos alunos do curso Universitário. Percebe-se que o dado é recorrente nas pessoas de idade mais jovem. Trata-se de um estigma que acompanha a língua, principalmente da modalidade oral, na variedade não padrão.

Um docente retomou essa questão da vergonha de falar que envolve parte dos falantes de língua alemã no município rondonense:

Este bloqueio com relação à língua que aqui existe é muito forte, mesmo que as pessoas não percebam está muito presente, enraizado na comunidade. Eu não me sinto assim, eu tenho orgulho de dizer que sou professora de língua alemã e aqui as pessoas têm vergonha de falar, eu não sei o porquê disso. Eu vejo que aprender a língua alemã é uma oportunidade, eu vejo isso como positivo. Eu acho que conhecer uma outra língua, tanto faz qual, é uma riqueza (E.N.C.S., de MCR, 2013).

A circunstância retratada neste recorte é um dos motivos que desencadeiam a não continuidade da língua devido à tensão entre as línguas, como apontado com relação a situações diglósicas que envolvem as variedades linguísticas. Essa seria uma das explicações para o que tem acontecido no município. O assunto será retomado mais adiante, novamente.

Sobre os professores de alemão que lecionaram no município rondonense, Unioeste, CELEM e colégios estaduais e particulares, que se teve referência nas entrevistas e levantamento nos colégios, apenas três não foram entrevistados porque não residem mais em Marechal Cândido Rondon e três são falecidos (Eloi Urnau, Ingrun Seyboth e Valdomiro Liessem). Os demais (que se teve conhecimento), 10 (dez), segundo o Quadro 15, fizeram parte deste *corpus* de pesquisa, o que mostra a abrangência da mesma.

Dos entrevistados, apenas dois não estão mais atuando na área de ensino de língua alemã, os demais continuam suas atividades em algum estabelecimento de ensino ou com aulas particulares.

Sobre os motivos que levaram os entrevistados a lecionar na língua alemã estão: oportunidade de emprego, identificação, conhecimento da língua, gostar e se interessar pela língua. No quesito identificação e herança cultural, uma entrevistada citou que a língua alemã 'está no sangue', o que é dito devido a questões familiares, de aproximação desde muito cedo com a língua de imigração, sendo a língua materna de uma parte dos entrevistados. Assim, o falante se sente como parte dela ou mesmo a língua como parte do falante, da constituição de sua identidade. Assim, concorda-se com Certeau (1995), Labov (2008) e Damke (2008) ao afirmarem que a língua e a cultura são partes constitutivas e integrantes da identidade étnica cultural do falante e, ao mesmo tempo, elementos de integração do homem na sociedade.

Todavia, embora haja essa aproximação com a língua e cultura alemã e os falantes rondonenses, de uma parte da população, questiona-se, recorrentemente, a validade do ensino do alemão no município, já que existe o alto número de alunos que desistem, e de como ficaria o falar ou não o dialeto. São essas questões que serão discutidas na seção seguinte deste estudo.

#### 5.4 METODOLOGIA DE ENSINO E O (NÃO) ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ

Com base nos dados levantados e nas entrevistas realizadas, a língua alemã apareceu, no ensino, sempre como língua estrangeira, às vezes como opção e às vezes obrigatoriamente. Portanto, nunca houve uma metodologia de ensino e aprendizagem específica voltada ao contexto local do município, para uma comunidade de minoria linguística, que possui uma especificidade.

Nos relatos de muitos professores fica evidenciado o ensino mais tradicional de língua estrangeira, a partir da norma padrão do alemão, levando em consideração aspectos gramaticais, interpretação de textos, escuta e diálogo. Os aspectos culturais aparecem também na fala dos entrevistados, mas de uma maneira ampla, falando mais de como é a Alemanha, por exemplo. Inclusive, no relato de um professor, fica nítida a recomendação de ensino da variedade padrão e o esquecimento dos dialetos.

Por outro lado, nas palavras de outro entrevistado:

Uma língua, uma variante é uma riqueza a mais que você tem e, muitas vezes, não é colocado dessa forma, eu já vi coordenadores de ensino de língua alemã dizer para futuros professores que falavam o dialeto 'você e isso você tem que dizer para os alunos de você também esqueçam tudo que você aprenderam até hoje vamos aprender o alemão correto aí eu digo o que é o alemão correto? Aí eu digo que sou muito menos Paschoal e muito mais linguista, a comunicação vale (E.F.J.Q., de MCR, 2013).

A fala deste entrevistado pode ser relacionada às discussões feitas com base em Spinassé (2009), momento em que a autora fala dos contextos bilíngues, em que a variedade das crianças (que, muitas vezes, é também a do professor) não é apreciada, pois existe uma tradição de se tratar o dialeto materno dos alunos como algo a ser evitado, proibido. "Os professores desses alunos, passaram por isso da

mesma forma. Agora eles só reproduzem naturalmente o que aprenderam que o *Hunsrückisch* atrapalha o aprendizado do alemão correto” (SPINASSÉ, 2009, p. 75).

Esses termos utilizados como “errado”, “certo” já foram debatidos pela Sociolinguística, mostrando que os referidos adjetivos devem ser evitados quando se está falando de línguas, pois esses emitem uma valorização maior ou menor de alguns falares, estabelecendo um juízo de valor. Mesmo assim, os referidos termos aparecem frequentemente na fala dos entrevistados. No relato de uma professora, por exemplo, apareceu o termo alemão correto, também chamado pela entrevistada de alemão clássico, o que reforça a citação reflexiva de Spinassé (2009).

Outra ação que reforça essa problemática da necessidade de falar o padrão em relação às demais variedades da língua alemã aparece no relato de um ex-aluno universitário, que citou o receio de dialogar em alemão com os familiares, porque não falavam a variedade padrão:

Na época da faculdade, eu tinha medo de falar em alemão com meus parentes porque eles falavam somente o dialeto, daí eu pensava que isso iria me confundir mais ainda, ou ainda, que eu iria aprender errado e iria acabar misturando e confundindo. Aí, eu acabava nem conversando (E.U.K.B., de MCR, 2013).

Nesse caso, percebe-se que o falante prefere não estabelecer a interação verbal porque acredita que ao falar com pessoas que se comunicam por meio de um dialeto não estará aprendendo alemão, mas, ao contrário, isso será complicado e poderá prejudicar seu aprendizado da modalidade padrão da língua. A opção, então, passa a ser a não comunicação na referida língua. Esse aspecto dialoga com que o Fritzen (2008) cita sobre o ideal de se falar uma língua alemã pura. “Sendo assim, não há lugar para outras línguas alemãs que fujam do padrão abstrato e intocável, outras línguas alemãs que se deixaram ‘contaminar’ pelo contato com línguas diversas e perderam sua dita pureza” (FRITZEN, 2008, p. 346).

No entanto, para uma docente, os diversos falares, ou seja, a diversidade linguística deveria acrescentar nas aulas e não ser esquecida, como muitos acreditam:

Na Alemanha há mais de 140 dialetos que também são línguas, só que possuem diferenças. Nunca se pode desprezar um dialeto, ao contrário, tem que se enaltecer. Falar para o aluno ‘agora você vai saber os dois, que bom!’. Mostrar que o aluno saberá duas línguas,

terá a opção de falar de duas formas diferentes. Livros têm também no dialeto, até em jornais, por que não aproveitar isso? (E.I.Z.K., de MCR, 2013).

Por esta fala, percebe-se a diversidade linguística presente na Alemanha e que, talvez, seja desconhecida dos alunos e da própria comunidade que perdeu a referência com aquele país, pois o dado, na maioria das vezes, não é uma referência para o grupo. Também fica evidenciado que falar um dialeto é algo positivo e que acrescenta o seu aprendizado.

Assim, acredita-se que embora haja uma diferenciação entre o falar padrão e o dialeto, muitas vezes, os alunos não compreendem esse fato como relata a docente:

[...] o que a maioria falava 'ah! o alemão que falam lá de casa é tudo, é errado', né? Acontece que aqui o pessoal fala dialetos misturados com o português e a comunicação dos alunos em casa ficava difícil com os seus pais porque o que a gente vê é o alemão clássico, tinha que explicar então que há outras formas de dizer a mesma coisa (E.D.I.H., de MCR, 2013).

Essa discussão trazida pela entrevistada, também pode ser remetida ao ensino de qualquer língua, inclusive a materna. O que se tem, na verdade, é um não aproveitamento do conhecimento que o aluno já traz consigo, ao contrário, parte-se do zero como uma substituição de uma língua por outra, ou de um dialeto pela norma padrão, como se fosse prejudicial conhecer, ter contato com diferentes dialetos alemães, por exemplo.

Jung (2003) ressalta que, no momento em que um grupo minoritário tenta preservar sua língua, como no caso do alemão, há uma pressão exterior que estes grupos podem sofrer, tanto explícita quanto implicitamente. No caso de Marechal Cândido Rondon, acredita-se que essa pressão seja de certa forma implícita, pois os entrevistados sempre mencionam a vontade de perpetuar a língua, mas não o fazem e, muitas vezes, não possuem a resposta para o motivo da não continuação da língua na comunidade. Dessa maneira, pode-se considerar essa ideia da pressão exterior exercida, ao mesmo tempo, pela necessidade de uso constante da língua majoritária.

Nesse contexto, considera-se que o docente pode atuar como um facilitador, ou não, do ensino e da aprendizagem do português para esses alunos bilíngues,

sem fazer com que os discentes deixem de falar a língua do lar. Agindo assim, o falar do discente não seria mais visto como algo que o torna diferente dos demais e que dificulta sua aprendizagem.

De semelhante maneira, voltando-se à língua portuguesa, Camacho (2013) retoma o modelo da deficiência que encara as diferenças dialetais em comparação com a norma padrão, o que faz com que sejam marginalizadas as variedades dialetais naturalmente advindas do uso, sendo vistas como desvios ou incorreções. Sob esta perspectiva, o padrão seria o único modelo para a comunicação verbal, mesmo em situações informais.

Na região de Marechal Cândido Rondon esta circunstância é nítida no caso do *Hunsrückisch*, como referenciado, pois, para muitos, não é considerado como parte da língua alemã, mas um desvio, algo inferior. Por isso, existe a necessidade de, no ensino de línguas, levar em consideração os aspectos extralinguísticos, como motivação, atitudes, crenças, metodologias, política pedagógica da escola, política linguística e educacional, ou seja, observar todo o entorno do processo de aprendizado. Nesse sentido, retoma-se a concepção de que a língua não é apenas um sistema de regras, como propunha Saussure, mas que está em constante diálogo com os aspectos sociais e as condições de produção que permeiam a enunciação. Como mencionam Bakhtin/Volochinov (2004), “a separação da língua do seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 96). Assim, não há como falar de língua sem observar todas as instâncias que se fazem presentes no momento da enunciação que é de natureza social, como reportado nesse estudo.

Sobre isso, concorda-se com Spinassé (2009), pois

Se queremos um ensino de alemão-padrão mais eficaz e aprendizes mais motivados, precisamos rever os objetivos imediatos da aula de LE e acrescentar na formação de professores noções de bilinguismo e linguística histórica (também direcionada à realidade específica do contexto), para que eles estejam preparados para lidar com essa situação (SPINASSÉ, 2009, p. 77).

Pela fala de Spinassé (2009), verifica-se a necessidade de inclusão de conteúdos relativos ao bilinguismo e à linguística em sua perspectiva histórica para que os futuros docentes consigam motivar os alunos e, ao mesmo tempo, possam compreender a realidade na qual atuam.

Além disso, no caso do ensino e da aprendizagem de LE para bilíngues, como seria o caso (ou era) de grande parte os alunos frequentantes de Marechal Cândido Rondon, deve-se prever a adequação à realidade e às expectativas dos alunos a fim de agregar valor a essa aprendizagem. Nesse caso, concorda-se com Jung (2009), pois é preciso a escola (bem como a universidade) faça um trabalho diferenciado para atender a necessidades locais.

#### **5.4.1 Aprender ou não a língua de imigração? Há ainda espaço para esta língua no município**

Em meio às questões suscitadas neste estudo, uma mencionada pelos entrevistados, frequentemente, é a falta de incentivo para que os alunos busquem a aprendizagem da língua alemã, para além da questão local cultural. Na verdade, segundo parte deles, é preciso desvincular essa imagem do alemão aos antepassados, como algo antigo, ultrapassado, de colono.

Nesse sentido, o argumento é de que seria preciso haver um trabalho de divulgação dos cursos oferecidos, mostrando, além disso, as vantagens que qualquer segunda língua tem na vida pessoal e profissional, não apenas o inglês. Nessa perspectiva, não seria a língua alemã mais importante do que as demais, no entanto, ela se mostraria como uma opção interessante e viável ao ensino de línguas, não somente local ou regional.

Esta mesma visão foi verificada durante um minicurso realizado pela profa. Dra. Isabel Heller (UFPR), sobre o tema: Estudar/Pesquisar na Alemanha: “Preparações, Exigências, Programas do DAAD e Ciência sem Fronteiras”, realizado na 16ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários (JELL), no *campus* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), de Marechal Cândido Rondon, no dia 27 de junho de 2013.

O programa Ciência sem Fronteiras, lançado em 2011 e implementado a partir de 2012, é uma iniciativa do poder executivo por meio dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), com a operacionalização de suas respectivas instituições de fomento (CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisa – e CAPES), e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Essa política pública internacional prevê mais de 100.000 bolsas em quatro anos para promover intercâmbios, de forma que alunos e

professores de graduação e de pós-graduação façam estágio no exterior. Um dos países intercambiários é a Alemanha, o que tem atraído atenção dos acadêmicos para aquele país.

Em outra ocasião, em palestra ministrada pelo professor Dr. Paulo Soethe intitulada “Desafios e perspectivas do ensino e da pesquisa universitária na área de alemão para uma sociedade em transformação”, também no *campus* da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), de Marechal Cândido Rondon, em 30 de junho, de 2014, foram mencionadas as bolsas de estudos pelo Programa Ciência sem Fronteiras, que não são aproveitadas para a Alemanha por falta de estudantes que tenham proficiência em alemão.

A situação se evidencia quando se verifica, segundo o palestrante, que a meta de envio de estudantes para a Alemanha não foi atingido. Sobre os destinos escolhidos pelos alunos, pode-se observar o Quadro 18:

**Quadro 18** Bolsas Concedidas Programa Ciência sem Fronteiras<sup>48</sup>

País de destino	Total	País de destino	Total	País de destino	Total
Estados Unidos	4684	Suécia	72	Grécia	4
Portugal	2853	Suíça	58	Hungria	4
França	2575	Finlândia	48	México	4
Espanha	2356	Dinamarca	44	Cingapura	3
Canadá	2057	Áustria	39	Israel	3
Reino Unido	1804	Chile	33	Índia	2
Alemanha	1653	Japão	29	Turquia	2
Austrália	825	Irlanda	19	Argentina	1
Itália	633	Noruega	18	Costa Rica	1
Brasil	597	Nova Zelândia	17	Luxemburgo	1
Holanda	596	África do Sul	7	Polônia	1
Coréia do Sul	196	China	6	Rússia	1
Bélgica	161	Rep Tcheca	6		
Suécia	72	Hong Kong	5		

Fonte: CAPES - Estatística e indicadores do Programa Ciência sem Fronteiras<sup>49</sup>.

<sup>48</sup> Bolsas concedidas por meio da CAPES e do CNPq.

<sup>49</sup> No quadro há uma correção, pois se constata a repetição dos dados da Suécia.



De acordo com os dados disponibilizados pela CAPES, dispostos no Quadro 18, o país de destino que mais recebeu estudantes, por intermédio do programa, foi os Estados Unidos, seguido de Portugal, França, Espanha, Canadá e Reino Unido. Em 7º lugar aparece a Alemanha. Na fala do professor Paulo Soethe, a meta inicial do Governo era de enviar um número bem mais expressivo de alunos para aquele país, o que não foi possível justamente pela ausência de alunos proficientes em língua alemã. Dos que foram, segundo suas palavras, apenas os mil primeiros eram proficientes, ou seja, eram falantes que tinham um nível maior de conhecimento da língua; os demais possuíam apenas o conhecimento A2 de alemão, o que seria um nível básico da língua.

Em outro Quadro, a seguir, pode-se observar os países e idiomas do Programa que atraem maior número de intercambistas:

**Quadro 19** Países de maior atração *versus* idioma

País de destino	Idioma	Total	Percentual
Estados Unidos	Inglês	4684	21,9%
Portugal	Português	2853	13,3%
França	Francês	2575	12,0%
Espanha	Espanhol	2356	11,0%
Canadá	Inglês / Frances	2057	9,6%
Reino Unido	Inglês	1804	8,4%
Alemanha	Alemão	1653	7,7%
Austrália	Inglês	825	3,8%
Itália	Italiano	633	2,9%
Holanda	Holandês / Inglês	596	2,8%
Total		20 036	93,4%

Fonte: CAPES - Estatística e indicadores do Programa Ciência sem Fronteiras.

Conforme pode ser observado no Quadro 19, a maior parte dos estudantes, mais de 90%, optou por 10 países entre os 39 que são conveniados, sendo o Estados Unidos o primeiro, o mais escolhido como visto, com a ocorrência de 4.684 intercambiários, totalizando 21,9% dos que foram ao exterior por meio do Programa; em segundo lugar aparece Portugal com 2.853, totalizando 13,3% das bolsas; a

França vem na sequência, com 2.575, 12%; Espanha com 2.356 bolsistas, com 11%; e Canadá, com 2.057 bolsas distribuídas, com 9,6% do total dos estudantes.

Depreende-se que desse conjunto de estudantes que participaram do Programa, 81% optaram por um idioma diferente do português. Em primeiro lugar, dessa forma, aparece o idioma inglês com 43,7%, seguido do Francês (12%), do Espanhol (11%) do Alemão (7,7%); do Italiano (2,9%) e do Holandês (2,8%).

O cenário retrata, ainda, o número maior de intercâmbios para países que fala a língua inglesa e o próprio português (Portugal), o que se reflete na carência de ensino de outras línguas no próprio país, da falta de políticas linguísticas, em virtude do monolinguismo muito latente, presente no ensino e fora dele.

Nas considerações de Altenhofen (2013), “o programa Ciência sem Fronteiras vêm servindo para exibir deficiências no âmbito da pluralidade linguística, ou seja, de nossas competências plurilíngues” (ALTENHOFEN, 2013, p. 113). Portanto, o programa por si só não garante a promoção do plurilinguismo, mas, ao contrário, tem mostrado “nosso plurilinguismo agonizante e moribundo” (ALTENHOFEN, 2013, p. 113).

Semelhante constatação também poderia ser trazida para o contexto de Marechal Cândido Rondon, que embora tenha um cenário multilíngue, não possui outras línguas no ensino formal curricular, apenas o inglês e o espanhol, como mencionado, e como acontece na maioria dos contextos multilíngues do país.

Por isso, o problema não é a oferta de intercâmbios, nesse momento, em nível Universitário, mas a necessidade de inclusão do ensino de idiomas nos níveis anteriores de ensino, como no caso dos Ensinos Médio e Fundamental.

O número reduzido de estudantes proficientes em língua alemã se reflete no número também de professores. Segundo Soethe (2014), há no Paraná apenas nove docentes contratados em nível estadual e, em nível de 3º grau, 131 docentes.

Na fala da docente, Isabel Heller, também foram destacados os diversos convênios atuais oferecidos pela Alemanha por meio da cedência de bolsas de estudos. Na oportunidade foi falado do *Deutscher Akademischer Austausch Dienst* (DAAD – Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), que coordena programas de intercâmbios para alunos e pesquisadores brasileiros, responsável por divulgar as instituições de ensino superior na Alemanha, a fim de ser um mediador no programa Ciência sem Fronteiras. Portanto, o objetivo central seria ajudar no fortalecimento da

língua alemã no exterior, além de orientar futuros alunos, ex-bolsistas e candidatos para universidades alemãs.

Sob essa abordagem, a oficina versou, de um modo geral, sobre tópicos relacionados ao sistema da educação universitária alemã, às exigências para alunos brasileiros, além de introduzir os requisitos de linguagem (conhecimento da língua alemã), os programas do DAAD e as oportunidades do programa Ciência sem Fronteiras (CsF) para a Alemanha. No texto para divulgação do programa, mencionou-se como público-alvo os alunos que gostariam de estudar na Alemanha (ênfatisando que poderia ser com ou sem conhecimento de Alemão), professores e cientistas interessados em colaborações com instituições alemãs.

A ministrante citou dados estatísticos que mostram a proximidade entre os dois países, uma vez que cinco milhões de habitantes brasileiros são descendentes de alemães, sendo 12% residentes no Rio Grande do Sul. O Brasil possui também a maior escola de alemão do mundo, situada em São Paulo, cidade que possui em torno de 1.200 empresas multinacionais alemãs.

Outra informação era de que 2013 foi considerado o Ano da Alemanha no Brasil, com objetivos de troca de conhecimento, de informação científica, intercâmbios culturais.

Sobre os incentivos da Alemanha em parcerias com o Brasil, Couto (2012) afirma que, em contraponto à carência de investimentos brasileiros para o ensino de alemão como língua estrangeira nas escolas, a Alemanha, por meio do Órgão Central das Escolas Alemãs no Exterior, investe milhões de euros para o ensino do idioma no Brasil.

Esses dados mostram um ambiente estimulador para o crescimento do ensino de alemão-LE no Brasil, para que haja cada vez mais cursos e cada vez mais pessoas estudem o idioma. Pode-se, então, esperar que não somente a Alemanha atinja sua meta de divulgação, mas, principalmente, que o Brasil se torne um país de pessoas mais letradas e proficientes em línguas estrangeiras (COUTO, 2012, s/p).

O minicurso ofertado mostrava este interesse da Alemanha em atrair estudantes brasileiros, o que ficava nítido na posição da palestrante. Participaram da iniciativa 16 pessoas, sendo 14 alunos de língua alemã e dois professores. Apesar de o curso iniciar com dados estatísticos, uma questão que ficou manifesta seria justamente a não aprendizagem da língua alemã na localidade, embora, novamente,

fosse mencionado sobre a questão cultural do município. A constatação reiterou o que se está questionando neste estudo, que é realmente uma preocupação de muitos que não compreendem esse distanciamento que se criou da língua, embora haja a vontade de a aprender, em muitos casos.

O momento foi apropriado pela ministrante para pedir o motivo da escolha dos alunos em procurar o ensino e um possível intercâmbio. As respostas foram semelhantes às situações mencionadas pelos alunos entrevistados nesta pesquisa, as quais foram, em sua maioria devido à proximidade que possuem com a língua, ao sentimento de pertencimento, à herança cultural, ao pré-conhecimento da língua e curiosidade e, ainda, à possibilidade de tradução de teorias e conceitos, no caso de alunos de outras áreas além de Letras.

Verifica-se que, atualmente, há estudantes de diversas áreas, como engenharia, ciências humanas e música, que começaram a estudar alemão para continuar a se especializarem na Alemanha, ou porque muitos livros de suas áreas são escritos em alemão.

Esse dado também aparece no site oficial do Instituto Goethe, onde estão citados dez motivos, que estão enumerados, a seguir, para aprender alemão:

Para falar a língua de Goethe, Nietzsche e Kafka; de Mozart, Bach, Beethoven, Freud e Einstein.

Para se comunicar com 100 milhões de pessoas na Europa. O alemão é a língua mais falada dentro da Comunidade Européia!

Para fazer negócios com uma das economias mais fortes do mundo.

Para visitar as grandes feiras industriais em Hannover, Düsseldorf ou Munique.

*Porque, acredite se quiser, São Paulo é a maior cidade industrial da Alemanha!*

Para receber melhor os turistas da Alemanha, Suíça ou Áustria, um dos grupos mais importantes de turistas no Brasil.

Para viajar para os países de língua alemã e não se sentir um turista!

*Para fazer um curso ou estágio na Alemanha, Suíça ou Áustria e melhorar suas qualificações num mercado de trabalho competitivo e globalizado!*

*Para ler textos no original – literatura, filosofia, engenharia e muito mais! Você sabia que 18% dos livros publicados em todo o mundo são publicados na Alemanha?*

Porque o alemão não é tão difícil quanto parece!<sup>50</sup>

Entre os motivos elencados, destaca-se o fator econômico, a oportunidade de fazer cursos e estágios na Alemanha, então há essa possibilidade para quem sabe

<sup>50</sup> Disponível em: <http://www.goethe.de/ins/br/lp/prj/fal/mot/ptindex.htm>. Acesso em: 15 out. de 2013 - grifos nossos.

falar alemão. Aparece também o viés acadêmico, por meio da possibilidade de ler as obras em sua língua original, sem ser traduzida. No entanto, a questão da proximidade dos países pelo processo de colonização não aparece, a centralidade está na atualidade, não há a retomada de questões de imigração. Destarte, em nenhum momento é mencionada a contribuição do imigrante alemão e seus descendentes com sua cultura e sua língua. Todavia, muitos falantes dessa língua citam como positiva a relação entre o ensino de alemão e os aspectos culturais, identitários e de ascendência, como será apresentado pelo Quadro 20.

Dos participantes que haviam mencionado que possuem uma relação próxima com a língua alemã, em alguns casos já de casa, um entrevistado falou a respeito da experiência com a cultura, que ajuda no entendimento de pensar sobre quem se é. Então, existe a necessidade de se situar uma língua como atividade cultural, pois ambas estão intimamente relacionadas à vida do falante, como antes apontado.

Parte dos alunos citou o uso diário da língua alemã por várias gerações, na fala e na escrita, mas que esse conhecimento foi repassado até os avós dos participantes. O dado reitera, mais uma vez, a não transmissão da língua de imigração para as gerações mais novas.

Em um segundo momento houve uma dinâmica em que era tarefa dos participantes arrolarem os aspectos positivos e negativos quanto ao ensino de língua alemã, o que pode ser observado no Quadro 20.

**Quadro 20** Aspectos positivos e negativos em relação ao ensino de alemão

<b>Aspectos positivos</b>	<b>Aspectos negativos</b>
Cultura, raízes Identidade-identificação Gramática Fluência na língua Apresentação oral Interação social	Carga horária Material didático Falta de incentivo profissional Ausência de apoio Necessidade de dedicação

Fonte: Dados da pesquisadora.

Conforme visto no Quadro 20, mais uma vez, nos aspectos positivos se tem a menção a questões culturais de 'raízes', identidade, interação, e identificação das pessoas com a língua alemã que extrapolam o interesse meramente linguístico. O que não significa ficar apenas nisso, tanto que aparecem outros aspectos positivos,

como o aspecto gramatical, a fluência, a oralidade e a interação com os meios de comunicação.

A respeito dos aspectos negativos são relatadas várias 'faltas' de incentivo e de apoio, ou seja, não há uma política linguística que efetivamente dê suporte à aprendizagem de línguas e, como a língua alemã é vista por muitos como difícil, complexa, necessita-se de material didático apropriado, de carga horária condizente e dedicação por parte do estudante. Mesmo porque, para aprender uma língua vai na contramão aos ideais de imediatismo que, muitas vezes, é apregoado pela sociedade. Além disso, dos cinco aspectos negativos relatados, três estão relacionados a aspectos didático-pedagógicos: carga horária, material didático e necessidade de dedicação.

Um entrevistado retoma essa questão da aprendizagem da língua alemã demandar empenho por parte do aluno e, ao mesmo tempo, uma metodologia adequada por parte do docente

Eu sou muito claro, muito franco que, claro, para aprender alemão necessita de interesse e dedicação por parte do aluno porque não é fácil, mas, por outro lado, também tem a metodologia antiquada, bastante retrógada ainda [...] daí as coisas não dão certo. Eu sempre digo quando alguém já traz o alemão de casa, como língua materna, não interessa que variedade, o nível e o grau, o tipo que for, mas ele sabe alemão (E.K.C.D., de MCR, 2013).

Na fala do entrevistado, verifica-se que é necessário haver uma mudança de metodologia de ensino que aproveite o conhecimento que o aluno já possui da língua alemã nas aulas, mesmo que não seja da variedade padrão ou, como mesmo reiterou o entrevistado, um conhecimento que pode não contemplar todas as práticas sociais. Dessa maneira, deve-se considerar que o discente, nesses casos, sabe a língua alemã.

Também é reiterado, no mesmo recorte, que para a aprendizagem da língua alemã é necessário, primeiramente, o interesse dos alunos, que no início dos cursos possuem, mas depois, vários acabam perdendo essa motivação, porque acabam não se identificando com a língua.

Sobre a metodologia de ensino, um ex-aluno cita o uso do livro didático na formação universitária:

Bom, o método utilizado, então, era o livro didático, como em qualquer outra língua estrangeira, [...], mas por outro lado eu acho que faltou esse recurso ser melhor explorado, eu acho assim, por a gente estar em um curso superior e nos formamos professores de língua alemã, deveria ter um aprofundamento muito maior do que está no livro didático porque ele é muito fechado ainda e o livro didático ele não traz, de forma clara, eu diria assim, esse novo olhar sobre a língua alemã, né? ... e eu diria que há até um certo choque quando que nós que já estamos acostumados com o falar regional aqui da língua alemã e temos cristalizada uma identidade com a língua alemã do alemão em si, e a gente entra no curso e se depara que é tudo diferente, que a língua é diferente, que as coisas mudaram, que a Alemanha não permaneceu a mesma, que a língua falada na região, principalmente pelos meus pais, pelos meus tios, já é arcaica, não é mais uma língua utilizada no cotidiano da Alemanha nos dias atuais, né? Então eu acho que deveria, poderia ter havido um... um maior aproveitamento da questão cultural da língua alemã no curso. Além de que a grade, o tempo, a carga horária eu acho que também não facilita ela é muito pequena pra dimensão da língua alemã (E.G.E.R., de MCR, 2013).

Pode-se dizer que essas questões são encontradas também em outros momentos de entrevistas, principalmente com relação aos alunos atuais de língua alemã, no momento em que é abordada a dificuldade das pessoas permanecerem nos cursos formais de ensino da língua alemã.

Por outro lado, observa-se, ao mesmo tempo, que falta um trabalho de divulgação dos cursos já existentes no município, pois o interesse em aprender a língua alemã foi reiterado em vários relatos, mas, muitos ex-alunos dos colégios que ofertavam a referida língua não sabiam do ensino desse idioma nem no CELEM, nem na Universidade.

Sobre a oferta de cursos de língua alemã, no município, um entrevistado diz que

Quando se faz um pouco de divulgação geralmente dá um grande número de interessados. Eu me lembro quando vivia o professor Elói Urnau e nós trabalhávamos com alemão, nós fizemos uma vez uma divulgação bastante grande e tivemos um número de inscritos, eu até me lembro, foram 135, para cursos de alemão como extensão. Era mais gente interessada em fazer alemão do que os alunos interessados em fazer Letras Português, por isso, depois, se pensou em oferecer habilitação em Letras Português/Alemão, lá pela década de 90 (E.K.C.D., de MCR, 2013).

Por meio da fala do entrevistado, é possível observar que, em outras épocas, houve o interesse pela aprendizagem de língua alemã, assim como, se constata

atualmente, mesmo nos cursos de extensão que, às vezes, são ofertados na Universidade local e sempre atraem um público considerável. No entanto, mais uma vez, são iniciativas isoladas que nem sempre tem continuidade.

A partir dessa conjuntura e a fim de relacionar a opinião, principalmente dos alunos e ex-alunos, nesta pesquisa, em torno do que está acontecendo com a língua alemã no município e o motivo pelo qual as pessoas não buscam sua aprendizagem, suas opiniões sobre o assunto foram sintetizadas, de acordo com os enunciados dos tópicos a, b, c, d, e a seguir. Vale ressaltar que são enunciados que foram constantemente reiterados em várias entrevistas, embora partam da citação apenas de um entrevistado, nesse momento.

Entre as constatações estão as que:

- a) “Não se fala mais alemão pela pouca valorização da língua localmente, pois é desprestigiada” (E.U.K.B., de MCR, 2013).**

Em sua maioria, os universitários mencionaram que não há um incentivo para o estudo da língua alemã que é vista, frequentemente, como uma língua não tão atrativa como o inglês, o que foi reiterado neste estudo. Assim, os jovens passam a não querer falar, porque, de um modo geral, a língua é desprestigiada localmente, mesmo na própria Universidade, é o curso que tem menos vagas e muita desistência.

Pode-se argumentar que não se trata apenas de uma realidade local, os cursos universitários relacionados à formação para línguas, no Brasil, muitas vezes, não são prestigiados. Situação inversa ocorre na Alemanha, conforme dados da ministrante, onde o curso de Germanística está no Top 5, entre os mais cursados na Universidade, tendo uma valorização muito grande pela comunidade, prezando pela qualidade de ensino dentro das ciências humanas.

Sobre a questão que envolve o município, um entrevistado reflete:

O que eu percebo é um espírito de desvalorização, agora se é de fato um preconceito, eu não posso afirmar, mas há algo que desvaloriza a língua, né? Então assim, toda a vez que você pensa em língua alemã, ou você conta ‘eu estudo a língua alemã à primeira coisa que vem na mente das pessoas é que você está estudando algo muito difícil, né? Essa é uma experiência que eu tive já há bastante tempo. Primeira coisa nossa é muito difícil, é uma língua gritada que as pessoas gritam e realmente muito difícil. Então há um



certo distanciamento da língua por isso, e, em segundo lugar, há um preconceito na região de que a língua alemã está bem intimamente relacionada a um tipo de colono que veio pra cá lá em 1824 lá em 1800 e alguma coisa que conservou a ideia de que a língua alemã está relacionada a esse colono que parou no tempo, né? Aquele colono atrasado e que tem uma barriga grande, que não tem domínio da língua portuguesa, eu fala errado, né? Então eu acho que há um certo preconceito nesse sentido e que as vezes, se sobressai nas universidades, mas nem sempre, né? Por exemplo, numa certa vez, num encontro cultural de Letras, houve uma apresentação de língua alemã que cantaram aquela música ‘Mein Hut hat drei Ecke<sup>51</sup>’ que é uma música assim, que parece, como eu vou dizer... não sei... ela parece ser tão antiquada, ela se apresenta tão antiquada, que as pessoas pensam nossa é muito colono, é muito antiquado, muito velho, parece que nossa região a língua parou no tempo, né? (E.G.E.R., de MCR, 2013).

Nesta fala do entrevistado, fica clara a relação que fica estabelecida entre a língua que era falada e o que é a língua alemã atualmente. Então, muitas vezes, as pessoas a associam a língua falada na região como algo antigo, ultrapassado que não devia ser preservado, pois é algo que passou. Por isso, muitos jovens deixam de falar, pelo desprestígio, não querem se reconhecer nessa língua, não querem ter esse estigma.

A menção da ausência de apoio ao ensino e à aprendizagem da língua alemã na localidade também fica evidenciada no relato de uma docente universitária, ao citar o que escuta de muitos acadêmicos do curso:

O que eu sempre ouço é o preconceito que se tem com que faz Alemão, pois quando alguém pergunta nos corredores ‘ah, você faz Letras, mas inglês ou espanhol?’ Dessa forma, o alemão nem citado é. Também há relatos do tipo ‘para que você vai aprender essa língua?’ ou muitos comentários depreciando a língua, dizendo que ela é feia. Mesmo os pais que falaram quando as acadêmicas do curso passaram no vestibular ‘mas por que fazer alemão?’, questionando mesmo a escolha. Não há apoio, por exemplo, do pessoal onde trabalham. O chefe de uma das alunas um dia falou ‘vai ser professora de alemão para quê?’. Então, as alunas mesmas sentem vergonha de estar fazendo o curso, tem vergonha de falar. (E.N.C.S., de MCR, 2013).

Nesta fala, fica nítida a falta de valorização da língua e, por extensão, do sujeito que fala essa língua e, mais especificamente, de quem vai formar-se como professor da língua alemã, pois não se observa, na concepção de muitas pessoas,

---

<sup>51</sup> Meu chapéu tem três pontas.

um objetivo interessante, prático nessa licenciatura. Falta apoio, assim, dos pais e da comunidade e, mesmo, como citado, de muitos colegas universitários que valorizam mais o inglês e o espanhol, além do estigma em relação à língua e aos pretensos falantes de alemão.

Sobre o assunto, Altenhofen (2013) menciona que, frequentemente, como falante de língua minoritária, também é confrontado com perguntas semelhantes à citada no excerto acima, como “o que tu qué com [essa língua]” (ALTENHOFEN, 2013, p. 102), como se falar mais de uma língua ou falar uma língua minoritária fosse motivo de lamento ou mesmo para discriminar a pessoa.

Outro ex-aluno menciona que devido às turmas de língua alemã possuírem menos alunos, como explicitado anteriormente, este é um fato que causa estranheza nos demais.

Se o grupo já é pequeno gera uma imagem não tão positiva e isso, com certeza, vai refletir e as pessoas acabam se questionando, o porquê de ter o curso, e eu acho que isso não pode ocorrer, porque idioma é idioma, é sinal de cultura, e, se continuar assim, amanhã não teremos mais história para contar (E.L.B.D., de MCR, 2013).

Além da menção do entrevistado sobre o número menor de alunos nas turmas de alemão que coloca sempre dúvidas, a cada ano, sobre a continuidade do curso, verifica-se, na citação, menção a perda da língua ocasiona perda de parte da história do município.

Sobre o preconceito por parte dos não falantes, um entrevistado, enquanto docente, diz ser necessário trabalhar essa questão, principalmente com as crianças, se há uma apresentação, por exemplo, em alemão. Nas palavras do docente:

Quando preciso fazer apresentações com as crianças, eu sinto que eu tenho que trabalhar bastante este assunto do preconceito, não talvez por eles, mas pelos outros, por aqueles que não estão estudando alemão. Então, eu tenho que incentivar bastante para que os alunos se sintam a vontade e pensem ‘nós sabemos’, ‘nós vamos apresentar’, ‘nós não temos vergonha’ (E.L.B.D., de MCR, 2013).

Semelhante apontamento já foi apresentado por Fritzen (2008) quando menciona a escola como o local de possíveis conflitos linguísticos, fazendo com que o bilinguismo, em vez de ser valorizado, seja, ao contrário, motivo de desprestígio, diante de atitudes negativas dos colegas e de outros docentes.

**b) A exploração da cultura alemã local é feita, quase exclusivamente, com vistas para o turismo (E.C.F.S., de MCR, 2013).**

Colaborando com a visão do tópico anterior, muitos alunos e ex-alunos afirmaram que parte do não prestígio da língua advém da própria gestão municipal e regional, pois a atenção volta-se, quase totalmente, para festas, eventos e faixadas (como apontado em discussões anteriores) para atrair visitantes para a cidade 'mais germânica do Paraná'. Mas isso fica centrado no âmbito do turismo e se esquece da vivência da cultura a partir também da língua, que está desaparecendo na comunidade. O distanciamento entre o que é propagado e a situação local é muito grande, como já discutido.

Entre os professores entrevistados, adianta-se um excerto que reforça esse ponto:

Quando você não tem o vínculo um pouco maior com a fonte, você acaba criando uma caricatura e o que eu vejo as nossas festas, as nossas fachadas são caricaturas porque não representam muito mais do que isso. Por ser casca, a língua cai, que é maior riqueza, ela acaba pensando mais, pagamos um preço muito caro. Ela permitiria muito mais o transporte da cultura, ela te dá o acesso, a língua é apenas um meio, mas por ela você tem acesso à Alemanha você conhece a música, que você conhece o traje, o alimento, como diz a propaganda da, originalmente da Alemanha também, a Gerdau, está por dentro de sua obra literalmente, a estrutura de ferro está lá por dentro assim a cultura como um todo a língua te permite ir lá pro seu mais íntimo. Aí se mostra, se vende como cultura alemã, como estilo arquitetura, do estilo enxaimel, isso é alemão? Isso é alemão também, aí você vai para a Alemanha e descobre que isso é alemão pobre, você já perdeu todo esse vínculo, todo esse conhecimento, toda essa riqueza, que a arquitetura que mostra a riqueza é a construída em tijolo à vista porque quem não tinha dinheiro para comprar aquele tijolo e quem não tinha dinheiro montava a parede de madeira e preenchia com barro. Você perdeu o vínculo, o conhecimento original (E.F.J.Q., de MCR, 2013).

É o que já foi observado sobre o problema de se tentar perpetuar uma cultura sem considerar a língua em práticas festivas, culinárias e arquitetônicas.

Em outro relato, um entrevistado menciona que, comumente, era convidado para recepcionar bandas musicais da Alemanha (agora isso também está se perdendo), e que sempre era indagado por esses visitantes o motivo pelo qual

poucas pessoas ainda conversam em alemão no município, apesar de sempre afirmarem que essa era uma localidade de cultura alemã. Segundo sua colocação,

Conversando com eles, os alemães, eu percebo que eles veem que na cidade é construído em enxaimel, sim, mas eles falam “nós construímos por causa da neve”. Outra questão, eles dizem que aqui se fala que é um povo de cultura alemã, constroem, vestem os trajes típicos alemães, até existem algumas danças, comidas típicas, eventos, porém, o idioma é deixado de lado. Eles sentem isso, é lógico que eles sabem que o povo sabe falar o alemão, mesmo sendo o dialeto, mas que o povo não fala por medo de errar, de falar um dialeto diferente, então, eles nem tentam, nem arriscam conversar com eles porque acham que automaticamente falando já estão errando. Então eu fui, várias vezes, questionada com relação a isso (E.L.B.D., de MCR, 2013).

A fala do entrevistado mostra, novamente, a ausência de interação verbal por meio da língua alemã pelo receio de não falar o alemão padrão, mas a continuidade de outras atividades que representariam a cultura alemã no município. Esse cenário é percebido pelos visitantes da Alemanha que indagam o motivo disso.

Além do mais, o mercado de trabalho é muito restrito para os formados em língua alemã, assunto que é citado por um dos entrevistados

Eu acho que também por falta dos pais, quando tiraram o alemão do Martin Luther os pais que queriam que continuasse o alemão, não se manifestaram. Também não existe aqui na cidade algum *desafio* para falar a língua alemã melhor, não existe uma indústria em que se precisa falar alemão, como em Curitiba, aqui não tem nada, então se tivesse uma indústria alemã, uma multinacional, alguma atividade daí eu acho que o pessoal se interessaria (E.D.I.R., de MCR, 2013).

Isso porque, atualmente, a formação de Letras, no campus da Unioeste de Marechal Cândido Rondon, somente é voltada para a licenciatura, o que restringe o mercado de trabalho na região, pois, como relatado, há poucas vagas nesse sentido. No entanto, se houvesse o ensino de língua alemã nas escolas locais essa circunstância já mudaria, por exemplo. ‘Então para que aprender alemão se não existe nem o diálogo, nem o emprego?’ é a pergunta feita pelos alunos, muitas vezes.

Na colocação de outro entrevistado, que abordou esse mesmo assunto:

Eu atribuo essa falta de procura porque os alunos dizem que não tem campo de trabalho, pois quando abriu o curso de alemão na Universidade já não existia mais alemão nas escolas. Então, a maioria que fez alemão na primeira turma, na época a procura pelo curso era maior, se formavam e iam trabalhar em outra coisa. Eu sei que a primeira turma que entrou em 2003 e se formou em 2006, desses 24 que entraram 14 se formaram em 2006, os alunos que desistiram já desistiram no começo porque não era o que queriam, entraram porque ia ter um curso de Psicologia e não teve, aí eles fizeram o vestibular para Psicologia e podiam, por isso, optar em qual curso queriam entrar, por isso foi mesmo direcionado para a área de línguas. No primeiro ano, por exemplo, abriram 48 vagas no curso de Letras, 24 para espanhol e 24 para alemão. Em 2004, muita gente, 48 alunos, aí foi reduzido para 40 alunos, 20 para alemão e 20 para espanhol e no outro ano já entrou o inglês e foi dividido 15 para o espanhol, 15 para o inglês e 10 para o alemão como é até hoje (E.H.E.S., de MCR, 2013).

Reitera-se na fala dessa docente a frequente diminuição de alunos ao longo do curso, o que evidencia, ao mesmo tempo, a dificuldade local e regional da formação de novos professores de língua alemã.

Segundo a entrevistada E.I.Z.K., além da ausência de um programa local para o ensino de língua alemã,

A comunidade local não acordou ainda, está deixando rolar, ficaram neutros. A sociedade precisa ser mais influente. Eu também não fiz nada, mas a língua tem que voltar. Sem escrita e sem leitura a cultura é vazia, tem-se fábrica de chope, mas não se ensina alemão nas escolas? (E.I.Z.K. de MCR, 2013).

A mencionada “fábrica de chope”, que está presente no município, é outro cartão postal que atrai muitos turistas, inclusive para visitas técnicas. O nome do estabelecimento foi pesquisado em estudo anterior sobre denominações comerciais no município rondonense em língua alemã, em Martiny e von Borstel (2013). De acordo com os dados levantados pelo estudo, na entrevista com o empresário, o nome do estabelecimento se deve pela franquia da indústria, ou seja, a escolha não foi pela história cultural e social do município rondonense, mas porque a empresa, com sede em Rondônia, possui essa denominação e concede a licença da marca registrada para as demais franqueadas no Brasil.

Evidencia-se, assim, a intenção dos proprietários da franquia em tentar uma aproximação da língua alemã com a população brasileira como uma estratégia comercial. Da mesma maneira como acontece com outros estabelecimentos que se

utilizam de denominações comerciais da língua alemã com o objetivo propagandístico. Mesmo os turistas alemães no momento em que visitam o município relatam a decepção de não conseguirem dialogar em alemão na “cidade mais germânica do Paraná”.

Nas palavras de uma entrevistada,

O ensino de língua alemã teve em várias escolas e distritos, mas, o mais interessante, é que no município nunca teve. Os prefeitos querem manter a cultura, a arquitetura e abrem mão da língua alemã (E.R.N.D., de MCR, 2013).

A fala situa a questão da ausência de políticas linguísticas municipais para o ensino de língua alemã por parte dos prefeitos, ao longo da história do município, em alguns casos, sendo os governantes falantes dessa língua e que a falam (algumas palavras ou frases soltas) durante seus próprios discursos políticos.

A partir dessa constatação, retoma-se as palavras de Atenhofen (2013):

[...] a discriminação que normalmente se associa às línguas minoritárias não é inerente à língua e à sua definição, mas sim reflete uma situação social vigente que demanda justamente de uma política e de um planejamento linguístico, para resolver conflitos e disparidades (ALTENHOFEN, 2013, p. 95).

Dessa maneira, não é um falar isolado de uma frase que vai estimular e promover a língua alemã no município, mas políticas linguísticas efetivas que vão tratar desses conflitos presentes na comunidade, como, por exemplo, a fala ou não dos dialetos locais de língua alemã.

**c) As pessoas que sabem a língua alemã não costumam mais falar ou falam pouco (E.P.C.W., de MCR, 2013).**

Neste cenário que está sendo descrito, muitos universitários disseram que outro fator decisivo para a não continuação da língua alemã no município é o fato de que, mesmo os que sabem falar a referida língua, optam em não usá-la mais em suas interações verbais diárias, nas variadas gerações, principalmente as mais novas e que residem no meio urbano.

A ocorrência vai sendo repetida constantemente até que o próprio falante deixa de falar totalmente e, devido a não prática, a língua vai desaparecendo, em um processo natural, uma vez que, como pressuposto da sociolinguística, destacado no aporte teórico, uma língua só existe se houver falantes, se for praticada, vivenciada, nas palavras de Calvet (2002).

Essa constatação é feita recorrentemente pela maior parte dos entrevistados desta pesquisa. Em uma ocorrência, por exemplo, o entrevistado E.O.A.H. menciona que mesmo as pessoas da terceira idade estão deixando de interagir verbalmente na língua alemã, em situações que anteriormente eram comuns a presença dessa língua.

Eles não falam mais. Olha, é coisa rara alguém ainda falar em alemão. Chegou num ponto que mesmo os idosos, nos encontros da terceira idade, você não ouve mais as pessoas falando em alemão, eu sei porque eu vou. Aqui em Rondon se fala muito pouco alemão, hoje em dia. Um pouquinho como educação, enquanto respeito, pois como é que eu vou sentar, digamos assim, nós estamos em quatro, aí dois, um é moreno, outro é, digamos, descendente de polônês ou italiano, os dois não falam alemão, como é que eu vou começar a falar alemão com o outro, só porque eu falo e ele fala? Um pouquinho também respeito ao próximo. Aqui deu uma mistura (E.O.A.H., de MCR, 2013).

Os encontros relatados pelo entrevistado dizem respeito aos eventos festivos promovidos pelos vários clubes da Terceira Idade, chamados clube de idosos, frequentes no município, momento em que os associados se reúnem em uma determinada comunidade, com a promoção de almoços e/ou dança. Nesses lugares, era comum falarem em alemão, entretanto, o cenário vem mudando como citou o entrevistado que frequenta os encontros.

Outra questão levantada no excerto anterior faz menção à reunião de pessoas, nesses eventos, que não são todas descendentes de alemães, mas de outras etnias culturais e que, por isso, seria indelicado falar apenas em alemão, uma vez que nem todos compreenderiam. Dessa forma, vai sendo restringida a fala para que haja maior integração daqueles grupos a partir da língua comum de todos, o português.

Todavia, em outra entrevista, foi citado que a língua alemã, quando usada, é falada pelas pessoas com mais idade:

Volta e meia, eu consigo escutar alguém falando em alemão em alguns contextos bem do cotidiano, no ônibus, no supermercado, na igreja. Mas sempre são pessoas idosas, sempre pessoas idosas. No caso dos meus avós, meus tios também mais idade estão falando, falam tanto o *Hunsrückisch* como o *Hochdeutsch*, né? Dependendo do tipo de descendência da pessoa, mas eu ainda consigo escutar, principalmente quando eu vou para o interior, em Marechal, raras vezes eu consigo ouvir (E.G.E.R., de MCR, 2013).

O recorte reitera a situação linguística do município, onde há falantes de alemão principalmente nas gerações mais antigas, sendo raro ouvir essa língua no ambiente urbano do município.

Sobre a regressão (*Sprachverfall*) ou a perda da língua, estudos de Damke (2008) com base em Crystal (2000) e Ammon (1973), mostram que esse processo pode não significar o desaparecimento dela (*language death*). Nota-se que, no município rondonense, a língua alemã (padrão e outras variedades) era falada em todos os ambientes, há alguns anos, porém, atualmente, se restringe a poucos eventos comunicativos, em grupos mais fechados, com concentração maior em ambientes da área rural do município.

**d) Problema de estrutura nas escolas, no CELEM, pela falta de apoio governo estadual (E.G.E.R., de MCR, 2013).**

Verifica-se que não somente em nível municipal os alunos citaram a ausência de valorização para a língua de imigração, embora seja o que mais chama a atenção. O Estado, segundo suas colocações, também contribui para o não ensino de língua alemã, pois as escolas sofrem com a falta de estrutura profissional para dar conta de implantar, se houvesse a intenção, de um ensino bilíngue, por exemplo.

O CELEM também apresenta a ausência de professores contratados por concurso, como citado, as salas de aula são as mesmas para o ensino regular e de ensino de línguas. Assim, não há laboratórios, infraestrutura específica para o ensinar e o aprender, que deveria envolver áudio, vídeo, mapas, acesso à internet, entre outros recursos que deixariam o ensino mais amplo e diversificado, incluindo questões culturais locais.

**e) Combater o estereótipo, preconceito, fazer a desconstrução do estigma que envolve a língua alemã e seu falante (E.T.I.K., de MCR, 2013).**



O estigma linguístico fica evidente neste tópico que foi mencionado pelos universitários como um fator contundente para a não transmissão da língua, assim, o estigma é muito forte na região e corrobora para o enfraquecimento da língua alemã na faixa etária mais jovem.

O próprio público entrevistado, atuais alunos ou ex-alunos, é mais jovem, em torno de 17 a 30 anos. Grande parte desses acredita na importância da língua alemã, mas sente o preconceito, tanto que estão buscando aprender a língua após sua formação básica, porque não aprenderam em casa, muitas vezes, pois, anteriormente, não queriam aprender a língua de “colono”.

O que se busca é a criação de uma nova identificação com a língua, não mais aquela centrada na brincadeira, no estereótipo que é feito com relação ao falante da região, mas uma língua de oportunidades, de herança cultural.

Para finalizar esta seção, recorre-se à fala de um entrevistado que, considera-se, resume bem toda essa problemática da língua alemã no município rondonense:

A impressão que, às vezes, eu tenho é que se está deixando morrer para daí correr atrás do que já foi, o que eu percebo de incentivo prático, além de nada, muita pouca coisa se faz, fora eu que sou efetivo licenciado não sei se tem mais alguém do Núcleo de Toledo de língua alemã, isso mostra que se há incentivo oficial ele é muito, muito pouco, a prefeitura de Rondon começou abrindo uma portinha com muita luta, muita conversa, tema que pra mim não deveria ter nenhuma discussão vamos colocar não vamos colocar é base todos os alunos têm, todas as escolas municipais tem, necessariamente, não só por ser uma região de imigração alemã mas pelo fato de ainda a língua existir, ainda ser falada e língua é riqueza e é uma riqueza que nós estamos jogando fora. Então alguns dizem tá, mas eu não sou descendente de alemão, os italianos, os poloneses e eu digo e daí? Nem todos somos descendentes de ingleses e de espanhóis também, quer dizer, esse argumento já furou por princípio e a língua alemã tem outros trunfos se nós pegarmos em termos de economia a Alemanha além de ser uma das maiores economias do mundo ela é a maior economia europeia ela é a língua materna mais falada na Europa são mais de 100 milhões de falantes nativos a Alemanha é um dos únicos países do mundo em que se oferecem bolsas para estrangeiros em grande número, as bolsas que vem só para o Brasil para Doutorado, por exemplo, às vezes são devolvidas por falta de candidato, *esse é um pecado que nós cometemos desde o jardim de infância aqui que nós incentivamos o ensino da língua* (E.F.J.Q., de MCR, 2013, grifos nossos).

O entrevistado enfatiza parte das questões arroladas acerca da ausência de políticas públicas envolvendo a língua de imigração, e acrescenta um aspecto mencionado no curso, de que muitas bolsas ‘sobram’ pela pouca procura porque não se tem conhecimento básico da língua. Portanto, muitas oportunidades são perdidas em termos acadêmicos e profissionais. Também é falado do projeto que foi realizado na Unioeste em parceria com o município, mas que já finalizou.

Os entrevistados, geralmente de gerações mais novas que tiveram alguma escolarização, relataram que compreendem a língua alemã, sabem ler e interpretar, inclusive um fez o vestibular e optou pela prova em língua estrangeira na língua de imigração e apenas errou uma questão, mas afirma “não saber falar”. Essa constatação mostra justamente o cenário de desaparecimento das interações verbais que está envolvendo o município, mesmo quando poderia haver o diálogo, porque há conhecimento da língua e algum contato, mas as pessoas optam por não falar mais e, dessa forma, a fala, que precisa ser usada para continuar viva na comunidade, fica esquecida e não praticada no cotidiano desses jovens.

Um exemplo de que a situação vai se refletindo na sociedade como um todo, é de que foi tirada, recentemente, a língua alemã do concurso de vestibular da Unioeste. Novamente, uma política que tende à diminuição de oferta de línguas e não a sua valorização e preservação.

Alguns entrevistados, principalmente os mais novos, citaram justamente que compreendem quando os outros falam alemão, mas não conseguem estabelecer ou desenvolver uma interlocução oral nessa língua:

[...] têm pessoas que vem aqui na clínica que falam alemão, mais do interior, que ainda tem dificuldade em falar o português. Esses dias eu ainda brinquei eu falei assim que eu falava alemão ‘ich spreche Deutsch’ daí eu falei para ela, eu só não sei como é falar ‘tirar dúvida’ (risos). Aí se você quiser pedir em alemão eu respondo em português. Daí a gente se entende. Daí assim aconteceu (E.B.C.K., de MCR, 2013).

Observa-se, por este relato, a compreensão por parte do entrevistado da fala na língua alemã, mas há a dificuldade de interagir linguisticamente somente naquela língua, o que vai ao contrário da definição elencada por Bloomfield (1933) de falante bilíngue, em que não poderia haver qualquer interferência de uma língua na outra e domínio completo dos dois códigos linguísticos.

De acordo com os estudos bilíngues, defende-se ser essa interferência um elemento intrínseco à competência comunicativa do bilíngue, que prevê em sua gramática a mudança de língua (*language shift*) e os empréstimos linguísticos (*code-switching* e *borrowing*).

Retomando as discussões sobre a conceituação de bilinguismo, recorre-se à Maher que defende que:

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em algumas práticas comunicativas. (...) eu diria que minha competência de leitura de textos acadêmicos sobre, digamos, políticas linguísticas, é praticamente equivalente nas duas línguas. Minha capacidade de debater, oralmente, o mesmo assunto em um congresso científico é, entretanto, bem maior em português do que inglês. Mas se a tarefa for marcar uma consulta médica por telefone, meu desempenho nas duas línguas será, novamente, equivalente (MAHER, 2007, p.72).

Percebe-se com essa afirmação que, para a autora, o importante é observar a carga funcional do sujeito bilíngue, pois, diferente do que ocorre com o sujeito monolíngue, essa carga encontra-se dispersada nas duas línguas, assunto que retoma as discussões do primeiro capítulo.

Assim, é preciso levar em consideração as funções que essas línguas possuem na vida cotidiana do falante.

Eu acho que minha dificuldade é com a língua, com a pronúncia, sabe? As palavras assim mais básicas, que eu sempre falei, que eu não deixei de falar em casa, os comandos mais básicos é bem tranquilo, agora se tiver que, que nem a gente vai nas quintas no culto em alemão, às vezes a gente ia, tem muita coisa que eu não entendia, por exemplo os hinos eu nem arriscava cantar, mas assim, tinham uma orações que eu tentava, eu não consigo reproduzir sozinha, lê eu consigo, porque eu li as cartas para minha avó. Ela se comunicava com uma prima de meu avô e recebia da igreja da Alemanha muita coisa. Então depois que ela parou de enxergar daí eu lia, mas se tirasse as letras da minha frente eu não conseguia reproduzir. Essa a dificuldade (E.B.C.K, de MCR, 2013).

De acordo com esta fala, o entrevistado manifesta a dificuldade de compreensão de algumas circunstâncias em que se utiliza a língua alemã na igreja

porque possui um conhecimento mais básico que foi aprendido em casa por meio da oralidade e não de um ensino formal. Nesse caso, reitera-se que o falante possui momentos de interação em língua alemã em determinados contextos e em outros não, o que não faz com que ele não possa ser considerado bilíngue.

É interessante que essa consciência do que é ser bilíngue é mais clara nos entrevistados com mais idade, pois se perguntados “Você se considera bilíngue?”, as respostas foram, em sua maioria, afirmativas mostrando essa relatividade do uso e do conhecimento da língua, de acordo com a exigência da circunstância linguística.

#### **5.4.2 A escola como inibidora da língua de imigração e a decisão dos pais de não ensinar**

Uma das questões que envolvem diretamente a pesquisa esbarrou no fato de muitos dos entrevistados serem falantes da língua alemã, no entanto, embora soubessem falar, não ensinaram essa língua aos seus filhos. Esse fato chamou a atenção, nas entrevistas, pois a mesma situação foi vivenciada pela pesquisadora, e, além disso, dialoga com o que está sendo investigado e encontrado constantemente na comunidade.

Diante disso, optou-se em questionar o(s) motivo(s) dessa não transmissão, não ensino da língua alemã de maneira informal, porque esse cenário pode ter relação com as atitudes dos pais perante a língua e, por conseguinte, levar a outras reflexões que culminam na pouca procura pelo ensino formal e pela não manutenção da língua na localidade.

Volta-se para o argumento de que não é apenas o Estado que desenvolve e implementa políticas linguísticas, mas também os indivíduos o fazem (CALVET, 2007).

Nesse sentido, o bilinguismo infantil não pode ser observado como algo apenas espontâneo, uma vez que advém de um planejamento familiar. Portanto, quando os pais são bilíngues, podem escolher, ou não, educar seus filhos em apenas uma de suas línguas, isso é feito conscientemente, ou seja, é uma escolha pensada.

Nas palavras de Calvet, *“un idioma no sólo desaparece porque otro o domina, sino también e quizás sobre todo porque los ciudadanos acetan o deciden*

*abandonarlo no transmitirlo a sus hijos*” (CALVET, 2000, s/p). Diante disso, percebe-se o papel fundamental da manutenção de uma língua por meio do ensino dessa no próprio entorno familiar.

Entretanto, no momento em que são indagados sobre o assunto do não ensinamento dessa língua aos filhos, notou-se um desconforto alternado com momentos de silêncios, e os entrevistados deram diferentes respostas, uma delas foi a seguinte:

... o que aconteceu... o que eu vou responder agora? Vou ter que pensar eu e na minha filha. Quando ela passou de comissária de bordo para voo internacional, eu gastei um monte de dinheiro para ela estudar na Alemanha e depois ela foi para o Canadá, fazer o inglês, mais um meio ano, são coisas que eu enquanto professor de inglês, como professor de alemão, eu deveria ter ensinando. *Eu como professor não ensinei para minha filha, se eu como professor de línguas não me preocupei, como vou falar dos outros? Por que eu também não sei* (E.O.A.H., de MCR, 2013, grifos nossos).

A constatação do entrevistado mostra que normalmente a língua majoritária do país prevalece também no lar, pois não há a preocupação dos pais de que seus filhos sejam bilíngues, a importância maior é de que os filhos saibam a língua nacional, que seria a necessária para a maioria das situações comunicativas. Então, a língua de imigração passa a ser menos falada e aprendida. Também mostra a falta de respostas, pois, muitas vezes, os pais nem se atentaram ao fato de quão importante teria sido ensinado uma segunda língua aos filhos.

Coelho (2009), em sua dissertação de Mestrado, realizou uma pesquisa a fim de analisar indícios de políticas familiares para a promoção e a preservação, ou não, da diversidade linguística em discursos de progenitores bilíngues. A pesquisadora relata que a promoção, ou não, do bilinguismo deriva, em grande parte, das atitudes da comunidade (imigrante) com relação à língua minoritária. Assim, as atitudes e reações da comunidade imigrante como um todo, parentes e amigos, afetam a família no que tange à promoção da língua de imigração.

Além disso, o ambiente imediato da família (parentes, amigos, colegas de trabalho) também pode ser responsável por influenciar, tanto positiva, quanto negativamente as famílias pela opção de ensinar ou não a seus filhos uma determinada língua.

Os entrevistados mais novos, se falantes de língua alemã, disseram que aprenderam a língua com os avós e não com os pais. Esse dado pode ser percebido no perfil dos alunos, pois muitos relataram que gostariam de falar alemão para conversar com seus avós. Então, a fala fica mais restrita às pessoas com maior idade ou no momento em que os mais novos se reportam a essas pessoas.

Aspecto relatado por um entrevistado que menciona o seguinte:

Na verdade, no meu caso, os meus pais e os meus tios todos cultivavam o alemão para falar com minha avó ou então com os mais velhos da igreja, mas entre eles, eles não falavam em alemão porque perdeu-se o usual, entende? Ficou apenas o português, então, como os pais, os mais velhos não falam em alemão então se perdeu, por isso que hoje não é passado (E.B.C.K., de MCR, 2013).

Por meio do recorte, é enaltecida a questão da interação na língua alemã acontecer somente em relação à comunicação com as pessoas com idade mais avançada, porque são esses falantes que ainda cultivavam a língua e que, muitas vezes, nem sabem falar o português, portanto, há essa necessidade de comunicação que se perde no momento em que essas pessoas falecem. Além disso, evidencia-se a questão dos falares de língua alemã da região possuir itens lexicais arcaicos.

Acredita-se que não somente os pais são os responsáveis pela não transmissão, mas todo o contexto histórico-social em que o falante está envolvido, que auxilia ou inibi o bilinguismo. Por isso, retoma-se Calvet (2002) que afirma que é preciso também considerar que atitudes linguísticas têm uma ligação estreita com atitudes culturais. Verifica-se que quanto mais positiva for a relação do falante com a cultura onde uma língua é falada, mais favorável será o uso e a aquisição dessa. O inverso também é verdadeiro, as atitudes culturais negativas tendem a provocar rejeições linguísticas.

Para compreender os fatores que levam os pais a promover o bilinguismo familiar ou não, faz-se necessário observar o modo como a língua e a cultura são percebidas nesse processo.

É o que se pode relacionar com o cenário rondonense, pois, pelos relatos e vivências tidas ao longo deste estudo e da vida, sempre se observou o estigma em torno da fala alemã, principalmente quando havia a variação na língua portuguesa

ou mesmo o estereótipo criado pela figura do alemão antigo, aspectos relacionados neste texto.

Coelho (2009) faz menção aos lares formados por casais interétnicos, em que a questão da transmissão da língua materna do cônjuge imigrante fica mais complexa, uma vez que a atitude em relação às línguas e culturas envolvidas pode não ser compartilhada pelo casal. Essa visão tem fundamento, pois “identidades linguísticas e culturais em jogo, como já afirmamos, exercem um papel importante na promoção, ou não, do bilinguismo familiar” (COELHO, 2009, p. 20).

A decisão, novamente, de ensinar ou não os filhos pode partir de uma intervenção consciente, planejada de uma política familiar, em que o poder público não pode intervir. Assim, o fato de um dos cônjuges ser falante da língua dominante, por exemplo, da língua oficial do país onde reside, pode levar ao uso exclusivo ou predominante dessa língua no ambiente familiar e, por conseguinte, ao não estímulo do bilinguismo nesse contexto. Nesse caso, verifica-se que “A morte de uma língua não é necessariamente decorrente de uma operação violenta, se por violência entendemos o contato de alguma forma militar” (RASO, MELLO, ALTENHOFEN, 2013, p. 19). Nesses casos, a origem da língua se deve, muito mais, pelo fato de que outra língua se torna cada vez mais prestigiosa ou necessária nas atividades cotidianas, administrativas, econômicas e educacionais.

Além disso, nos relatos realizados durante este estudo, houve uma situação em que um entrevistado mencionou o estabelecimento de um acordo juntamente com seu cônjuge - porque um era descendente e falante de alemão e o outro de italiano – assim não iriam privilegiar uma ou outra língua. Então, a decisão foi a de não ensinar nenhuma das duas línguas aos filhos, permanecendo apenas a língua portuguesa.

Dentre outros motivos citados, por parte dos pais que optaram em não ensinar a língua de imigração aos filhos, está:

Ah, os pais, muitas vezes, eu já até escutei dos pais que eles não quiseram ensinar o alemão porque é o *Hunsrückisch dialekt*, *Hunsrückisch*, como falam né? E que é o *alemão da roça*, *alemão feio*, não sei o que, e daí eles preferiram não ensinar para as crianças. Tem a ver com esse clichê de *alemão quadrado*, é *alemão colono* e coisas assim, né, então muitos não fizeram questão de falar com os filhos. Por outro lado, já escutei crianças falando também ‘eu queria ter aprendido alemão, mas meus pais não ensinaram, né? Eu não sei se é bem isso, porque hoje a maioria dos adultos hoje *pensa*

que queria ter aprendido quando era criança, mas se realmente houve esse interesse quando criança, daí eu acho que não. (E.H.E.S., de MCR, 2013, grifos nossos).

Conforme o entrevistado, ainda fica muito presente a desvalorização de falar o dialeto, porque seria uma maneira de falar desprestigiada, ligada à noção de um falante ‘atrasado’ socialmente, culturalmente. Como está sendo verificado, determinados substantivos e adjetivos são recorrentes e coincidentes nas falas dos entrevistados: *vergonha, errado, medo, feio, colono, preconceito, atrasado, bloqueio*. São termos que evidenciam o estigma já citado que carregam muitos falantes de língua alemã na região, se são associados a uma condição social menos favorecida economicamente ou à situação de ausência de estudo dos primeiros imigrantes e seus descendentes que tinham, geralmente, apenas o ensino primário.

Outro entrevistado que optou por não ensinar aos filhos a língua de imigração, cita que o motivo era a dificuldade de encontrar tempo, uma vez que o ensino de uma língua, segundo considera, demanda muita dedicação.

Nas palavras do entrevistado a não transmissão foi

Por causa do dia a dia, o dia a dia é muito corrido, tem tantas outras ocupações, né? Até porque se opta por uma, uma, linguagem mais *fácil* pelo dia a dia, né? Uma linguagem tradicional. Olha, na verdade, existe a falta de você sentar com o seu filho e praticar com veemência com profundidade, pra você ensinar a língua alemã você precisa tempo, não é fácil, não é fácil aprender a língua alemã (E.J.E.K., de MCR, 2013, grifos nossos).

Esta fala retoma a questão da língua alemã ser vista como difícil, complexa e, por isso, precisaria de tempo disponível para ensinar-aprender, como sendo algo a parte de suas interações na família, optando-se, assim, pelo mais ‘fácil’ e prático.

Nas falas dos professores de língua alemã que foram entrevistados outro motivo que aparece diversas vezes seria porque os pais são falantes de dialetos alemães e alegam que não gostariam que seus filhos aprendessem o alemão ‘errado’ para que os filhos não sofram preconceito ou tenham dificuldades no aprendizado.

Um entrevistado menciona que

[...] eu já ouvi isso muitas vezes ‘eu não vou ensinar o alemão para meu filho para ele não ter as mesmas dificuldades que eu tive’. E eu



digo 'gente que pena, uma riqueza que não tem dinheiro que pague e vocês estão literalmente jogando fora' (E.F.J.Q., de MCR, 2013).

Verifica-se, nesta fala, o discurso recorrente de que ao ensinar o filho a língua de imigração o falante iria ter dificuldades em aprender o português no início do processo escolar. Essa postura retoma uma antiga concepção de que uma língua poderia interferir negativamente na aprendizagem de outra, no entanto, como discutido vários pesquisadores apontam, não há fundamento linguístico para tanto. Dentre eles, podem ser citados Grosjean (1982) e Romaine (1995).

O que existe é o estigma que muitos relatam no momento em que apresentam alguma variação fonética, então, acabam deixando de falar outra língua que não seja a majoritária. Um dos entrevistados faz esta observação:

[...] a partir do momento que eu comecei a ir para a aula esse bloqueio se tornou maior. Então, eu lembro que minha mãe falava, por exemplo, números em alemão, porque os números são complicados e eu falava 'não' fala em português. Então eu, dava assim, uma certa raiva, por que você esta falando em alemão? Fala em português! Mas ela continuava falando, tanto que até hoje ela fala (E.G.E.R., de MCR, 2013).

A partir desta fala do entrevistado, verifica-se um mal estar causado pelo falante quando chega ao meio escolar e se depara com o desprestígio social devido ao seu falar, o que acaba ocasionando um distanciamento da língua alemã, aprendida no lar, e a vontade de falar apenas a língua prestigiada socialmente.

Retomam-se os estudos de Rajagopalan sobre a necessidade de intervir em assuntos relativos à linguagem:

[...] mesmo nesses casos, há motivos de sobra para atuação no campo da política linguística, posto que milhões e milhões de pessoas são discriminadas e humilhadas por terem o sotaque que as elites consideram de baixo prestígio, inculto, bárbaros e assim por diante" (RAJAGOPALAN, 2013, p. 42).

Semelhante situação foi verificada na fala de mais entrevistados, inclusive um mencionou a questão do falante alemão/português ou somente alemão chega à escola, esse momento é considerado o marco inicial para o silenciamento da língua do lar.

Eu acho que assim que eles começam a ir à escola e só se fala português com as outras crianças daí eles acham muito difícil, é muito mais fácil para eles falar o português, até as próprias alunas que eu tenho, por exemplo, as vezes eu falo em alemão, elas respondem em português e eu acabo falando em português, porque é *mais fácil*, então eu também não quero *ser diferente* (E.H.E.S., de MCR, 2013, grifos nossos).

Nesta fala, observa-se a dificuldade do entrevistado de falar a língua alemã mesmo em situação de sala de aula devido a maior facilidade de se falar a língua portuguesa, justamente porque essa última acaba sendo a língua mais usada cotidianamente na escola e o alemão fica em segundo plano. A situação, como aparece no relato, faz com que o próprio docente fale a língua majoritária para se adequar à interlocução, uma vez que não quer se sentir “diferente”, ou seja, quer se sentir parte do grupo, dialogar.

Também fica claro na citação a necessidade de falar o alemão por se tratar de uma língua com uma estrutura própria que necessita de prática. Além disso, pode-se retomar a questão do bloqueio mencionada e que pode impedir muitas interações em sala de aula. O medo de errar ou de falar o dialeto influenciam negativamente no aprendizado, por isso um trabalho de valorização e desmitificação se faz necessário.

Na fala da mesma docente, fica esclarecido o viés da necessidade de adequação ao falar a língua, dialeto ou não.

Eu aprendi o dialeto em casa, só falava alemão esse dialeto que chamam de *Hunsrückisch* até entrar na escola com sete anos daí eu aprendi a falar o português e depois eu vim pro Paraná, parei de estudar e voltei a estudar de novo com vinte anos. (...) Estudei em Ivoti lá tinham cinco horas aula por semana de alemão eu saí razoavelmente bem de lá e eu tinha uma noção de *Hochdeutsch*. (...) Tinha um primo que dava risada de mim porque a esposa e o pastor quando iam lá em casa e eu queria falar diferente, eu queria falar mais pro *Hochdeutsch* como ela, né? Adequava à situação. Como eu sempre fiz, mesmo depois quando me tornei professora que tinha terminado todos os estudos eu quando encontro parentes ainda falo o dialeto com eles (E.H.E.S., de MCR, 2013).

Pelo excerto, pontua-se o conhecimento do falante do dialeto e do padrão que podem ser usados em momentos distintos de interação a depender com quem se está falando, ou seja, adequando-se à circunstância comunicativa, aos interlocutores

como reflete a sociolinguística interacional, que rejeita a separação entre língua e o contexto social, sendo que um constitui o outro e possuem, assim, íntima ligação.

Essa é uma prática que poderia ser incentivada com relação aos alunos e demais conhecedores de dialetos e não, simplesmente, ignorá-los ou substituí-los por não serem considerados o padrão da língua. Uma conscientização que precisa ser trabalhada para não haver esse preconceito como ficou retratado também no relato acima, momento em que um parente ‘tirou sarro’.

Camacho (2013) menciona que, se a variedade é considerada socialmente estigmatizada em face à norma padrão, preconizada pela escola, instaura-se um conflito entre o conhecimento que o falante tem, das práticas de que participa na comunidade, com os valores que a instituição escolar pretende inculcar.

Além disso, o estigma linguístico é evidentemente um dos fatores inibidores do falar alemão devido, por exemplo, à variação fonética que o falante transfere ao português, fato encontrado nas entrevistas e no relato, inclusive, de um falante de italiano, outra língua de imigração encontrada no município rondonense, quando esse menciona as ocorrências de constrangimento que passava na escola no instante que falava.

Eu sofri muito lá, não tanto no quarto ano da época, mas do quinto em diante, até o oitavo, porque as colegas aqui da cidade, eu vim estudar na cidade, elas falavam “coraçon” e eu não entendia no começo porque elas falavam isso, o “çon” de repente elas faziam uma piada, né? E no começo eu não tava entendendo que era para mim, né? Daí eu fui começando a me ouvir, eu tinha uma professora que fazia com que eu ouvisse a minha voz, é:: então é coração, né? Por exemplo, “Rondon” e não “Rondão”, ou aquela coisa toda, o erre também, não é só alemão, mas italiano também. [...]. Mas eu sofri um tempão, tinha uma época que eu evitava até de falar, porque eu pensava que estava falando errado (E.A.M.B., de MCR, 2013).

Verifica-se na fala do entrevistado o fenômeno linguístico já citado, a monotongação do ditongo decrescente nasal tônico final e vice-versa (Rondon-Rondão), que é comum aos adstratos alemão e italiano. Fica nítido o estigma linguístico que esse falante sofreu por parte dos colegas de escola, a falta de consciência linguística que deveria ter a professora regente em auxiliar, para que o aluno percebesse a variação em sua fala. Algo muito interessante se feito por uma abordagem adequada e não irônica como os demais alunos faziam, como foi discutido a partir da teoria sociolinguística que mostra a necessidade de uma

educação culturalmente sensível, como foi exposto a partir de Bortoni-Ricardo (1993), pois a variação é inerente à língua. Por isso, o trabalho docente tem um papel central nesse processo de mediação. Mesmo porque, existe a

[...] política linguística implícita nas práticas pedagógicas que buscam equilíbrio entre as línguas dos usuários, embora as instâncias do ensino reflitam, documentalmente, a opção de uma língua em detrimento de outra(s). Tal opção é perceptível pela visibilidade e quase exclusividade dada a uma língua e apagamento de outras (PEREIRA; COSTA, 2011, p. 49).

Há, na sala de aula, então, uma negociação entre as línguas existentes e o que se observa, geralmente, é a busca da homogeneização linguística a partir da língua majoritária e o apagamento das demais, como foi citado por Pereira e Costa (2011) e outros estudiosos.

Na fala de outro entrevistado, novamente, o contato com a escola é o marco para o afastamento da língua alemã, que passa a não ser mais falada após o processo de escolarização, ou seja, de alfabetização.

[...] eu fui alfabetizada no português, por isso que eu não consigo hoje falar o alemão porque eu adquiri o português então *eu esqueci tudo, esqueci o alemão para entrar o português* (E.B.C.K., de MCR, 2013, grifos nossos).

Pode-se depreender desse relato que, no momento em que o falante entrou na escola, foi preciso ‘esquecer’ o alemão para aprender a língua portuguesa, ou seja, uma língua substituiu a outra. Configuração semelhante é apontada Altenhofen (2013), por meio do projeto *Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata Hunsrückish* (ALMA-H), ao constatar que a escola, onde deveria haver um currículo voltado à tarefa de adicionar línguas às competências dos alunos, foi apontada, por muitos pais bilíngues (alemão/português), como o ambiente em que seus filhos deixaram de falar o *Hunsrückisch*. Reflete-se, novamente, sobre o papel da escola no desaparecimento das línguas minoritárias, principalmente com relação à variedade não padrão.

Reiteram-se as considerações de Jung (2009), para quem, os programas educacionais e/ou as políticas linguísticas devem levar o professor a reconhecer as identidades sociais negociadas por ele e seus alunos em sala de aula, para que “[...] a escola não seja mais um domínio no qual as pessoas produzam lutas simbólicas e

identidades de poder presentes na sociedade” (JUNG, 2009, p. 228). Isso seria possível por meio de um trabalho continuado de metachecimento do espaço escolar, para lidar com os possíveis conflitos, como no caso das línguas em contato.

Nesse sentido, as vantagens do falar bilíngue, já mencionadas por meio de Grosjean (1982) e Romaine (1995), são deixadas de lado e o falante passa a não falar mais a língua aprendida em casa em detrimento da língua majoritária. Os benefícios que o bilinguismo poderia trazer são esquecidos, não se abordam as questões relativas ao profissional ou acadêmico, ou mesmo como herança cultural.

Alguns entrevistados mencionaram vivências pessoais, ligadas a dificuldades que passaram devido à língua, como no caso da escolarização:

Em casa com os meus pais até os oito, nove anos só falava alemão, depois quando fui para a escola. Eu lembro assim que eu tinha minhas dificuldades que eu peguei o finalzinho da Ditadura, era 1979, e aí colocaram uma professora que não falava um “a” em alemão para dar aula para a turma do 1º ano, ali eu senti assim que a comunicação não existia, mas compreensão rapidamente acaba fluindo, você entra e um coleguinha já sabe um pouco mais daí e quando vê você já está falando também e vai embora. Não senti assim que isso me travasse de algum sentido só aquele *confronto* mesmo (E.F.J.Q., de MCR, 2013, grifo nosso).

A partir da fala do entrevistado, observa-se que a proibição do falar também resultou na não continuidade da preservação de línguas de imigração, em muitos casos, como mencionado. Esse é um fato que sempre é lembrado pelos imigrantes e seus descendentes com muito pesar, pois foram situações de desconforto, como apareceu no relato e ficou nítido também nas expressões corporais dos entrevistados se mencionavam a falta de liberdade em usar a sua língua materna. Também a menção ao vocábulo “confronto” mostra o que destacam Pereira e Costa (2011) sobre os cenários de bilinguismo em que convivem línguas e culturas diferentes e, por conseguinte, as línguas em conflito.

Por esta razão, as atitudes dos falantes em relação ao idioma ou à variedade linguística podem se apresentar ora como algo positivo, ora como algo negativo, o que pode levar os sujeitos a uma atitude de inquietação, de insegurança, cuja consequência pode ser de amar e odiar uma das línguas de seu reportório em uma atitude abertamente antagônica (PEREIRA; COSTA, 2011, p. 49).

É essa relação paradoxal que se percebeu em muitos relatos, momento em que os entrevistados falavam sobre seu contato com o idioma pelas suas vivências familiares ou devido ao período mencionado da Ditadura que contribuiu para o afastamento da língua de imigração.

O confronto, por causa do uso da língua alemã, se repetiu na fala de outro entrevistado cujos pais eram alemães e que vieram fugidos da Guerra para casarem no Rio de Janeiro em 1914 e, depois, foram morar no Rio Grande do Sul. De maneira que os pais não ensinaram os filhos a falarem alemão, pois haviam sofrido muito na Guerra e, na sequência, no Brasil, também sofreram para se adaptarem para aprender o português, e não mais falaram em alemão.

Mais tarde, o mesmo entrevistado relatou que aprendeu alemão na época em que estudou em Porto Alegre, no Seminário Concórdia.

Outra entrevistada, E.I.Z.K., disse que sua mãe, cujos pais eram alemães, falava e ensinava escondido aos filhos a língua alemã, quando a língua estrangeira era repreendida fortemente. Segundo suas colocações, os policiais rondavam as casas e torturavam aqueles que desobedeciam as ordens. Por isso, tiveram que esconder os livros de alemão e falar baixinho na língua de imigração.

Sobre esse aspecto, Pereira e Costa (2011) citam a existência de diversos relatos sobre pessoas punidas simplesmente por usarem seus idiomas maternos.

Temos como decreto inicial da intervenção nas escolas mantidas por descendentes de imigrantes, o decreto 406, de 04 de maio de 1938, o qual determinava a utilização de materiais didáticos exclusivamente em língua portuguesa, que professores e diretores fossem brasileiros natos e proibia a circulação de texto, revista ou jornal em língua estrangeira (LE) [...] (PEREIRA; COSTA, 2011, p. 54).

A partir da citação, fica nítida uma política de mudança da língua das minorias linguísticas a favor de uma língua do Estado e da maioria, como reportado em capítulos anteriores deste estudo.

Relacionando o assunto com a questão da não continuidade da língua alemã no município rondonense, outro entrevistado acrescentou a ausência de atividades culturais alemães, atrelando as duas faltas à época ditatorial:

Eu não vejo muita coisa, porque os que vieram, os descendentes que vieram do Rio Grande para cá, efetivamente não trouxeram assim uma cultura grande, algo realmente que tivesse a ver com a

Alemanha. Isso ficou para trás. Já tinham aquela vivência bem brasileira. É diferente quando um europeu vem aqui fala alemão do que alguém que saiu do Rio Grande do Sul, da colônia, e vem para cá. O sentimento é outro. Então, é faltou realmente a vibração, aliás, houve toda aquela perseguição dos alemães ali acho que houve um decréscimo. Não houve a preservação, porque meus filhos, nenhum fala alemão. Eu falo alemão porque eu aprendi depois, eu sei que meus irmãos quase não falam (E.E.C.G, de MCR, 2013).

Na fala do entrevistado, fica nítido o distanciamento entre as práticas culturais mais antigas relativas à antiga pátria dos descendentes com o que se tem feito na atualidade, pois muita coisa se perdeu ao longo dos anos. Também é retomada a questão da não transmissão da língua dos pais para os filhos, entre outros fatores, pela perseguição que os falantes de alemão tiveram no Brasil.

Ainda sobre o assunto, Pereira e Costa (2011) citam que, quando a língua materna foi abandonada, por pressões em torno da promoção da língua nacional brasileira, havia a esperança de que a língua de imigração poderia um dia ser retomada, posteriormente, em condições políticas menos adversas, seria, assim, um abandono temporário. No entanto, em muitos casos, não se retomou a língua mais tarde. Além disso, os autores mencionam o distanciamento que foi ocorrendo com relação àquela língua materna vinda com os imigrantes que, atualmente, deve estar extinta no continente europeu, devido a forças de outras variantes tidas como língua oficial. Assim,

Certamente a língua que hoje se busca aprender é a língua oficial do moderno país formado após a emigração, não mais aquela que existira. [...]. Por essa razão, a língua que hoje se busca aprender é a variante considerada padrão, ou seja, com tradução literária, não a língua de seus antepassados restrita à modalidade oral [...] (PEREIRA; COSTA, 2011, p. 58).

A partir dessa constatação, os autores retomam um depoimento citado por Moser: “Somos italiano, mas não sabemos falar italiano, só sabemos o dialeto... que não é língua” (PEREIRA; COSTA, 2011, p. 58). Semelhante fala foi aludida neste estudo, mas em torno dos descendentes de imigrantes alemães. Essa posição enfatiza, como mencionam os referidos autores, a eficiência do processo de desvalorização de um povo que se inicia com a desvalorização da sua língua.

Reflete-se, a exemplo de estudos sobre crenças e atitudes linguísticas realizados na região Oeste do Paraná, que a atitude dos falantes em torno da língua

minoritária pode ser de não prestígio, o que corrobora também para a não valorização do ensino e da aparente não ligação estabelecida pela comunidade entre cultura e língua.

Sobre o assunto Busse e Sella (2012) averiguaram que a interferência de uma língua em outra, como acontece no caso do alemão no português em Marechal Cândido Rondon é um fenômeno visto de forma negativa, “o que pode estar relacionado a avaliações pautadas em aspectos sociais, orientadas, principalmente, pelo nível de escolaridade” (BUSSE; SELLA, p. 89). O que não foi percebido tão recorrentemente, segundo as autoras, na fala de pessoas da segunda geração (40 a 65 anos) que estariam mais seguras sobre sua própria fala e sobre a avaliação de outros. “Em torno das crenças e atitudes sobre a fala pode surgir, assim, um ambiente favorável ou não para a mudança linguística” (BUSSE; SELLA, p. 89).

Essa situação reforça que os mais jovens possuem essa atitude menos favorável em relação à língua alemã no contato com o português, dessa forma a regressão de uma língua não depende apenas da ausência de políticas linguísticas, mas também das atitudes dos falantes para que essa língua se mantenha (CALVET, 2000). Embora, estes estudos sobre crenças e atitudes são de muita valia para compreender todo esse contexto, devido à delimitação do objetivo desta pesquisa, não se adentra com mais profundidade a este campo teórico-metodológico, mas que poderá ser contemplado em um estudo posterior.

Constatou-se que praticamente todos os entrevistados, desta pesquisa, acreditam no desaparecimento do uso linguístico do alemão no município devido à diminuição das interações na língua e à falta de políticas locais voltadas ao ensino e na ausência de outras atividades culturais. Conjuntura refletida por um docente, “Eu às vezes vejo essa questão com uma certa tristeza até, me parece que se está se dando cancha para permitir que a língua morra para daí começar a ensiná-la” (E.F.J.Q., de MCR, 2013).

Essa mesma constatação fica bem presente nas falas dos entrevistados, pois sempre há colocações sobre a importância da língua e da cultura alemã para a comunidade, mas não há iniciativas para promovê-las, nem da comunidade, nem dos próprios falantes que passam a não mais falar e ensinar a língua alemã.

A respeito do assunto, Altenhofen (2013) adverte que



Muitos dos conflitos que ocorrem em sociedades plurilíngues, com presença de línguas minoritárias, derivam do equívoco de delegar todas as responsabilidades do destino das línguas ao Estado (ou à escola como instrumento do Estado) e supor equivocadamente que as ações individuais em relação às línguas não têm qualquer efeito sobre esses conflitos, que se acredita serem resolvidos exclusivamente por ações do poder público (ALTENHOFEN, 2013, p. 104).

Observa-se, pela leitura da citação, uma relação com o que já foi mencionado a partir de Calvet (2002) sobre a necessidade de um trabalho conjunto entre várias instâncias, além do Estado, para promoção da preservação das línguas minoritárias juntamente com seu ensino. Nesse sentido, há um conceito mais amplo de política linguística abrangendo o Estado e a sociedade, ou seja, ambas as esferas precisam trabalhar em conjunto. Sob esta perspectiva, as leis linguísticas, mais atuais, em favor do plurilinguismo, são de suma importância, mas sozinhas não garantem a manutenção ou preservação de uma língua.

Um das situações que reflete claramente essa constatação é a Lei municipal nº. 3922, de 2008 (Anexo 4), referente à Gestão Municipal dos anos 2005-2008 de em que se autoriza a disciplina de Língua Alemã na Rede Municipal de Ensino. Consta que a referida medida visaria o estímulo ao aprendizado da referida língua por causa da colonização ter sido feita, e sua maioria, por famílias de descendentes de imigrantes alemães.

A fim de implantar essa disciplina, na grade, a municipalidade prevê, nessa lei, que as despesas decorrentes seriam por conta de dotações da Secretaria Municipal de Educação e já se autoriza a efetuação de adequações necessárias no Plano Plurianual e na Lei de Diretrizes Orçamentárias por meio de um Crédito Adicional Especial, “se assim desejar” a implantação da disciplina no próximo semestre, abrindo a possibilidade de realização de concurso público para prover as eventuais vagas.

Novamente, verifica-se o discurso do Poder Público Municipal em torno da colonização, atrelando a língua alemã aos habitantes descendentes, no entanto, anteriormente a essa pesquisa, não se sabia da existência dessa lei que não foi divulgada pela mídia, nem tampouco colocada em prática. Também é desconhecida pelos entrevistados e, poderia ser dito, pela comunidade em geral, sendo que do mesmo modo que foi criada, foi esquecida, pois mesmo havendo essa possibilidade de implantação da língua alemã no currículo das escolas municipais rondonenses, o

que seria inédito na localidade, isso nunca aconteceu, nem mesmo foi debatido ou divulgado algum concurso ou teste seletivo para uma eventual vaga para o ensino da língua. Em entrevistas, nem mesmo os dirigentes municipais atuais da Secretaria de Educação, porque de lá para cá mudou a gestão da municipalidade, sabiam da existência dessa lei. Nesse caso, o documento encontrado desvelou um aspecto novo, sobre o tema (problema) abordado neste estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No entanto, retomando Altenhofen (2013), apenas a existência da lei não garantiria uma ação, nesse caso a preservação da língua de imigração, se não houver um trabalho efetivo de conscientização linguística (*language awareness*) por meio de projetos que, entre outras medidas, assessoram pais na decisão de que línguas ensinar os filhos, sendo instruídos sobre os benefícios do bilinguismo, bem como criando uma imagem positiva a respeito da língua minoritária.

Como se vê, o projeto, muito mais do que meramente defender uma língua ameaçada de extinção, pro-move a diversidade de línguas e a conscientização sobre o papel da pluralidade linguística, buscando, com isso, mover indivíduos para uma ação, neste caso mover os pais à educação bilíngue de seus filhos (ALTENHOFEN, 2013, p. 113).

Por todas estas reflexões, é que se verifica a necessidade de agir no Brasil, a fim de acompanhar as ações de promoção do resgate e manutenção do plurilinguismo. Como no caso das tentativas propostas pelo Estado do Paraná, que embora tenham como meta as línguas de imigração, não garantem por si só esse objetivo, pois é preciso que se envolvam outras instâncias da sociedade.

Compreende-se, nesse sentido, que haveria a necessidade de que as escolas, os professores e gestores pressionassem para que houvesse o ensino de língua alemã, se assim o quisessem, uma vez que o dispositivo já está aprovado.

No caso do município rondonense, a falta de políticas linguísticas e educacionais locais, bem como essa ausência de conscientização linguística, tende a culminar, fatalmente, no desaparecimento da língua de imigração, pois apenas discursos pautados na colonização e de outras práticas culturais não possuem respaldo diante da não vivência, da não experiência com a interação linguística efetiva na comunidade. Dessa maneira, reitera-se a colocação de Calvet (2000) ao afirmar que a continuação das línguas, que estão sempre em transformação, depende das práticas dos falantes e não apenas de decisões em torno de planejamentos linguísticos isolados, como tem acontecido no município.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos objetivos traçados na Introdução deste trabalho, não se pode dizer que há conclusões totalmente fechadas, soluções às problematizações apresentadas, mas é possível tecer considerações reflexivas, apontando alguns resultados constatados neste estudo.

Primeiramente, cabe mencionar a dificuldade na averiguação dos dados levantados nos colégios, pois houve muitos desencontros de informações com relação às datas, o que exigiu investigação e vários retornos aos documentos e às instituições de ensino. Isso acontece porque nem sempre os documentos retratam a realidade, ou estão incompletos ou, mesmo, os atuais responsáveis pela documentação não localizaram todos os documentos. Por isso, as entrevistas foram de extrema importância para que essas informações fossem completadas ou revisadas, como se fosse um grande quebra-cabeça.

Essa é uma situação que pode ocorrer no momento em que há um trabalho de campo extensivo englobando vários locais e também vários entrevistados. São muitos os dados e pode haver problemas de análise ou identificação, exigindo atenção constante do pesquisador, um desafio e uma dificuldade a ser trabalhada durante todo o estudo. Mesmo com relação à recepção das pessoas nos locais para verificação documental quando se escutou várias vezes “eu não sei onde está esse documento”, “esses documentos não existem”, “não temos acesso a isso”, “é difícil ter acesso a esses papéis”, circunstâncias que dificultaram o contato com os registros escritos e que, além disso, muitas vezes, estavam desorganizados ou apresentavam escritas a lápis e a afirmação de que “isso foi preenchido por pura dedução”.

O próprio desconhecimento das pessoas com relação à existência de ensino de língua alemã nos educandários chamou muito a atenção. Apesar de ter havido, como foi visto ao longo deste estudo, mais de uma década a presença dessa língua em alguns colégios estaduais e particulares rondonenses, no geral, as pessoas se espantam se indagadas sobre isso, porque desconhecem esse dado, afirmando “não, no colégio nunca houve o ensino de língua alemã” ou até “nunca soube de ensino de língua alemã nos colégios de Marechal Cândido Rondon”. Mesmo um ex-diretor de um determinado período desconhecia que tinha alemão na grade durante sua gestão.

Com base nesse cenário, retoma-se o desconhecimento de muitas pessoas sobre o próprio curso universitário local oferecer licenciatura em alemão ou o CELEM e mesmo a lei de inclusão da língua alemã nas escolas municipais. Essas situações reforçam o papel secundário que a língua alemã ocupa nas escolas do município, sendo pouco divulgada e seu ensino pouco incentivado, valorizado. Mesmo porque, as políticas que ocorrem no município dizem mais respeito a festejos, a culinária e a “arquitetura” alemã, para o viés propagandístico e turístico da localidade, e não voltadas para práticas linguísticas e educacionais. Inclusive, em ambiente familiar, constatou-se, muitas vezes, a decisão dos pais em não ensinar as variedades da língua alemã porque não são consideradas, pela maioria, como sendo língua. Essa postura também ressalta o desprestígio dessas variedades, assim como o estigma que acompanhou grande parte dos falantes quando chegaram à escola e precisavam aprender o português e foram estigmatizados.

O contexto descrito esbarra na atuação docente, pois, de modo geral, não há um trabalho, em sala de aula, de observação da variação, o que ocasiona o abandono da língua de imigração em favor da língua majoritária no ambiente escolar que deveria, ao contrário, promover o respeito e a perpetuação do plurilinguismo brasileiro. Mesmo nos documentos oficiais de ensino não há um direcionamento claro de como se deve lidar com situações de línguas em contato, de bilinguismo e de diglossia, pois existem ainda muitos mitos de que, por exemplo, o conhecimento de uma língua pode influenciar negativamente na aprendizagem de outra.

A falta de conhecimento sobre o ensino formal de língua alemã pela comunidade pode indicar o conflito alemão língua materna e alemão língua estrangeira. Essa cisão é reflexo da falta de compreensão do conjunto de variedades que formam uma língua, seja o alemão ou o português. Resultado da falta de um trabalho sobre a diversidade, variação e mudança linguística em todos os níveis de ensino.

Pela análise documental, foi possível averiguar a trajetória de ensino de língua alemã no município, que apareceu em momentos diferentes nas escolas privadas e estaduais, em grande parte nas décadas de 1980 e 1990, como língua estrangeira optativa juntamente com o inglês, e sempre contando com algum auxílio financeiro por parte do consulado alemão ou do Instituto Goethe. No entanto, não houve continuação dessa oferta de ensino, ao longo dos anos, sendo que parte dos motivos relatados diz respeito à ausência de alunos interessados em aprender a

língua e apoio dos próprios pais ou da comunidade escolar, do governo, bem como a colocação de outras línguas, inglês e espanhol, na grade.

Cabe ressaltar que a muitos entrevistados elogiaram a temática do estudo para a localidade e para a comunidade, mostrando seus anseios em preservar e revitalizar a sua língua de imigração, fazendo questionamentos de como isso seria possível ou sugerindo opções. O que foi visto como algo positivo e gratificante.

Sobre os cursos atuais de ensino da língua alemã no município, CELEM e Universidade, observou-se que grande parte dos alunos os buscam por possuírem um contato anterior com essa língua, ou mesmo por se identificarem com a cultura devido a sua ascendência étnica. Percebe-se, portanto, a importância de levar em consideração, nos estudos sociolinguísticos, em torno das políticas linguísticas, as questões acerca das ideologias presentes nas línguas e de identificação ou não da comunidade com as mesmas. Essa reflexão é necessária, pois um dos problemas observados sobre as línguas de imigrantes, é que essas ainda são ensinadas nas comunidades, tanto ideológica como metodologicamente, como *línguas estrangeiras*, sem respeitar e tratar os dados sócio-históricos referentes à origem étnica cultural e à hibridização interna dos dialetos com a língua institucionalizada, o que acarreta em um distanciamento do aluno com a língua já conhecida no ambiente familiar. Pelos relatos se observou justamente isso, de que não se falava “o alemão de verdade”, “o alemão da Alemanha” ou “o alemão correto”. Mesmo que os alunos, como se verificou, possuem esta relação com a língua e cultura, o vínculo não garante a permanência dos discentes nos cursos.

Nesse sentido, embora a língua alemã esteja presente no município rondonense, desde a colonização da localidade, as políticas linguísticas em torno do ensino de línguas de imigração implantadas pelo Estado paranaense, que é um dos pioneiros na valorização e ensino dessas línguas, não tem atraído a comunidade e registra um esvaziamento das turmas do CELEM, pelo distanciamento entre o que os alunos já possuem do que se encontra nas aulas. Também o mercado de trabalho restrito para os formados em língua alemã é um fator desestimulante para os graduandos, assim como a descontinuidade do trabalho docente, pois há frequente trocas de professores, como foi verificado.

Também se constatou, de maneira geral que, no Brasil, houve uma sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras, com o ideal de língua única supranacional, o que contribuiu para o enfraquecimento e desaparecimento de

diversas outras línguas minoritárias a partir de variadas ações de políticas linguísticas promovidas pelo Poder Público. Um exemplo foi a Campanha da Nacionalização do Ensino, do Governo Vargas.

Defende-se, a partir dessas constatações, a importância de observar e analisar todo o contexto histórico-social e de ensino e de aprendizagem da língua alemã, a fim de problematizar o motivo pelo qual a iniciativa não tem conseguido atingir a comunidade de fala bilíngue desses falantes, ocasionando salas de aulas com um número reduzido de alunos, como se observou, quantitativa e qualitativamente, nos gráficos ao longo deste estudo.

Acredita-se que, para que haja uma mudança cultural e linguística com relação à língua de imigração, no município de Marechal Cândido Rondon, é necessário que o bilinguismo seja aceito e valorizado na comunidade, desconstruído estereótipos e cultura de fachadas a partir de discursos vazios, pois as línguas em contato compreendem uma complexa intersecção psicológica, linguística e social. Assim, seria possível fortalecer as línguas dos grupos teuto-brasileiros por meio de uma educação plurilíngue, na qual as variedades do português e os vários dialetos da língua alemã fossem tratados com prestígio na constituição social, histórica e identitária dos indivíduos brasileiros.

Portanto, por meio das discussões sociolinguísticas foi possível mostrar a aproximação da língua com o grupo social do falante, pois a língua é um dos recursos disponíveis para a produção da cultura. Assim, “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aqueles que as realizam” (CERTEAU, 1995, p. 141), uma vez que é preciso realizar o ato e não simplesmente receber algo pronto e estereotipado, motivo de ironia e de estigma, pela simples imitação de alguma prática que perdeu o seu vínculo, mas ainda é repetida, mesmo que não faça sentido, exemplo das últimas edições da *Oktoberfest*, que se tornou praticamente “um baile sertanejo”, de acordo com alguns entrevistados.

Em suma, há a necessidade do reconhecimento da pluralidade, da interdisciplinaridade, de ações de uma conscientização plurilíngue/cultural séria e coletiva, de forma positiva, frente às novas demandas da globalização de inclusão cultural e linguística em comunidades de imigrantes (e de seus descendentes) no país. Ações que partam de políticas linguísticas não só do Estado, mas, como foi visto, da própria comunidade de imigrantes e seus descendentes que precisam

querer e se envolver nessas políticas. Compreende-se a necessidade de o poder político, econômico, educacional e a comunidade de fala ter o mesmo objetivo sobre as línguas minoritárias, em um processo de continuidade, de uma nova retomada nas instituições escolares.

Para tanto, o princípio filosófico da proposta de ensino estaria centrado na oferta de oportunidades educacionais igualitárias para superação das graves distorções sociais que se refletem também na língua, como acontece com os falantes de línguas minoritárias no Brasil. É imprescindível pensar e refletir sobre o que ensinar e como implementar uma pedagogia sensível aos padrões culturais e linguísticos do educando (BORTONI-RICARDO, 1993), englobando também a formação universitária docente nos cursos de licenciatura. Isso somente é possível com um trabalho intenso em torno das questões culturais de cada localidade, para que a escola passe a funcionar como uma catalisadora de forças para a manutenção do bilinguismo na sociedade, minimizando o conflito diglótico por meio do redimensionamento do valor simbólico da língua minorizada em relação à língua dominante.

A partir disso, deve-se sondar as atitudes linguísticas que estão entre os diversos aspectos do bilinguismo responsável pelo surgimento de tensões e estereótipos em torno das línguas, no confronto entre os que têm prestígio e os que não têm, ou seja, na assimetria entre grupos, situações tão bem relatadas pelos entrevistados desta pesquisa.

Ainda sobre a questão de uma possível implementação da língua de imigração no currículo escolar do município, considera-se a necessidade de se contemplar, primeiramente, essas questões mais amplas do que o ensino da língua em si, sistematizando um planejamento por uma educação bidialetal que aproveite da educação bilíngue aquilo que for pertinente. Por isso, embora haja a iniciativa do Estado em cursos para ensino e aprendizagem de línguas de imigração no Paraná, não há um trabalho de formação docente nesse sentido, nem metodologias que abarquem esse cenário complexo e específico de cada localidade, como foi verificado no PPP do curso de Letras.

Nesse sentido, Mello (2011) destaca dois aspectos que são importantes enquanto objetivos do ensino de uma língua, materna ou não: o respeito às características culturais e linguísticas do educando, garantindo-lhe a manutenção de sua autoestima e viabilizando sua integração na cultura escolar; o conhecimento, por

parte da escola, das características da competência comunicativa que o aluno traz consigo, a qual deve ser ampliada e diversificada durante sua formação escolar.

Portanto, seria necessário de fato repensar o *status* das línguas na escola e as políticas linguísticas para essas comunidades de imigração, porque não há como estudar a língua sem levar em consideração a cultura, pois não se pode pensar a linguagem sem considerar aspectos externos, que a influenciam diretamente e indiretamente, como foi discutido a partir de Bakhtin/Volochinov (2004).

É importante ressaltar o papel que as políticas linguísticas vigentes no país têm desempenhado em relação às questões que envolvem as língua(s) e as cultura(s), a fim de implementar um ensino culturalmente sensível às variantes e variáveis linguísticas, é necessário ter conhecimento sobre a história, a realidade sociocultural e econômica do contexto social em que se está situado, a fim de planejar e implementar o fortalecimento linguístico das línguas desses grupos minoritários e trabalhar nas escolas a diversidade linguística cultural, bem como do estigma tão presente no contexto escolar que acaba inibindo o falar da língua de imigração, como se observou no relato de vários entrevistados que citaram o ambiente escolar como o responsável por esta inibição, tanto pela ausência de preparo do professor ao lidar com essas questões quanto dos colegas alunos que “tiram sarro”. Sobre isso, coaduna-se com Jung (2009) sobre a necessidade de um trabalho de autoconhecimento do professor e dele com os discentes, o que é quase inexistente.

Considera-se que uma linguística educativa bilíngue possa contribuir para que, realmente, os direitos linguísticos destes grupos minoritários sejam respeitados, visando o ensino de língua de imigração enquanto língua franca – de acordo com estudos de Heye (2003), ou ainda, na proposição de Savedra e Lagares (2012, p. 17), na qual a “língua praticada por grupos de falantes de diversas línguas maternas, com o objetivo de manter um intercuro comum”.

Ressalta-se que, mesmo com as tentativas de resgate e manutenção do pluriculturalismo, das línguas autóctones, falta, como afirma Altenhofen (2004), a contrapartida da própria comunidade para promover os seus direitos, enquanto minorias linguísticas. Então, é necessário haver a aceitação da comunidade para que as políticas linguísticas se efetivem realmente, até porque uma das constatações desta pesquisa mostrou que os pais falantes de língua alemã não têm mais utilizado a língua em suas interações diárias e tampouco ensinaram-na a seus



filhos. Os poucos diálogos existentes se dão em nível de brincadeira, em número reduzido, dentro de casa apenas ou na sala de aula.

Assim, ao invés de uma ótica monolinguista apenas centrada em uma única língua, majoritária do país, haveria a possibilidade de alternativas plurais e inclusivas de políticas linguísticas voltadas para as diversas línguas, como se defendeu em torno das línguas minoritárias, caso da língua alemã em Marechal Cândido Rondon.

Nesta perspectiva, reiteram-se estudos de von Borstel (2013), sobre bilinguismo e plurilinguismo do “importante papel que as Políticas Linguísticas e Educacionais vigentes no Brasil precisam evidenciar quanto às questões de língua(s) e cultura(s) em relação às suas implicações no ensino, no tocante às situações dialetais locais e regionais de línguas de imigrantes” (VON BORSTEL, 2013, p. 10).

Ainda segundo a autora, é importante que os educadores tenham conhecimento sobre “a história, a realidade sociocultural econômica para poder planejar e implementar o fortalecimento linguístico das línguas de grupos minoritários e trabalhar nas escolas a diversidade linguística cultural local, bem como a estratificação lingüística” (VON BORSTEL, 2013, p 10), tendo como enfoque práticas de ensino e de aprendizagem em contextos sociolinguisticamente complexos.

Por fim, estes apontamentos reflexivos, os resultados da presente pesquisa, serão divulgados, apresentando aos educadores e à comunidade, para que se possa refletir sobre práticas de ensino e de aprendizagem sob uma perspectiva discursiva linguística e cultural.

## REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia M. Sociolingüística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna C. (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 21-47.

ALTENHOFEN, Cléo V. O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilingüismo (alemão-português). *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=94>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *Revista Ibero Americana*. 2004. Disponível em: <[http://www.iberamericana.net/files/ejemplo\\_por.pdf](http://www.iberamericana.net/files/ejemplo_por.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2012.

\_\_\_\_\_; MARGOTTI, Felício W. O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso (Orgs.). *Os contatos lingüísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 289-316.

\_\_\_\_\_. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Cristine et al (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.

ALTENHOFEN, Valesca T.; SCHLATTER, Margarete. Ensino e avaliação de rendimento em alemão como língua estrangeira para falantes de dialeto. In: *Revista Contingentia*. vol. 2, p. 101–110, novembro 2007. Disponível em: <[www.revistacontingentia.com](http://www.revistacontingentia.com)>. Acesso em: 15 jun. de 2014.

AMMON, Ulrich. *Dialekt und Einheitssprache in ihrer sozialen Verflechtung*. Weinheim: Basel, 1973.

\_\_\_\_\_. Sprachenpolitik in Europa – unter dem vorrangigen Aspekt von Deutsch als Fremdsprache. *Revista Palavra 11*. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2003.

\_\_\_\_\_. Zur Stellung von Deutsch im globalen Sprachsystem. In: *Projekt*. Revista dos Professores de Alemão no Brasil Rio de Janeiro: ABRAPA. n. 47, p. 36-44, 2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia de prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail M./VOLOCHÍNOV V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11. ed. Tradução no francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

\_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Henry Holt. 1933.

BORTONI-RICARDO, Stella M. Educação bidialetal – O que é? É possível? In: SEKI, Lucy (Org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, p. 71-87.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. *O professor pesquisador – Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 15 jan. de 2012.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em 14 de jun. de 2013.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

BUSSE, Sanimar; SELLA, Aparecida F. Uma análise das crenças e atitudes linguísticas dos falantes do Oeste do Paraná. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 15, v. 1, p. 77-93, jun. 2012. Disponível em: <[www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/.../11179](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/.../11179)>. Acesso em 10 de dez. de 2014.

CALVET, Louis-Jean. El porvenir de las lenguas. *Revista El Correo – Guerra y paz em el frente de las lenguas*. Francia, 2000. Disponível em <[http://maintenance.unesco.org/404/?host=www.unesco.org&uri=/courier/2000\\_04/sp//doss0.html/](http://maintenance.unesco.org/404/?host=www.unesco.org&uri=/courier/2000_04/sp//doss0.html/)>. Acesso em 15 dez. de 2014.

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

\_\_\_\_\_. *As políticas lingüísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Da linguística formal à linguística social*. São Paulo: Parábola, 2013.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. In: *DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, V. 5. Nº Especial, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 jul. de 2012.

\_\_\_\_\_. Um olhar matateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-251.

CELANI, Maria A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n.1, p. 101-122, 2005.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 5. ed. Campinas: Papius, 1995.

CEZÁRIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009, p. 141-155.

COELHO, Verônica M. de Gouveia. Casais Interétnicos – Filhos Bilíngües? Representações como Índícios de Políticas de (não) Transmissão da Língua Minoritária da Família. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000467487>>. Acesso em: 20 jan. de 2014.

COLÉGIO CRISTO REI. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*, 2013.

COLÉGIO ESTADUAL ANTÔNIO MAXIMILIANO CERETTA. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*, 2014.

COLÉGIO ESTADUAL ERON DOMINGUES. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*, 2014.

COLÉGIO LUTERANO RUI BARBOSA. UNIOESTE. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*, 2012.

COUTO, Leticia Coroa do. Sobrevoos pela História do Ensino de Alemão-LE no Brasil. *Revista Helb*, ano 6 n. 6. 2012. Disponível em [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=199:sobrev](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=199:sobrev)

oo-pela-historia-do-ensino-de-alemao-le-no-brasil&catid=1112:ano-6-no-6-12012&Itemid=17>. Acesso em: 24 mar. de 2014.

CRYSTAL, David. *Language death*. Cambridge University Press, 2000.

DAMKE, Ciro. *Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien: Lang, 1997.

\_\_\_\_\_. Políticas linguísticas e a conservação da língua alemã no Brasil. *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid, 2008. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero40/polingbr.html>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. A (re)construção da identidade dos imigrantes alemães através de músicas populares alemãs. In: Anais do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem. Unioeste, Cascavel, 06 a 08 de outubro de 2010.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

EMER, Ivo Oss. Raízes Históricas do Bilingüismo no Oeste do Paraná. In: FIUZA, Alexandre F. et al. (Org.). *O Bilingüismo e seus reflexos na escolarização no oeste do Paraná*. Cascavel: Edunioeste, 2006.

ERICKSON, Frederick. *Ethnographic description. Sociolinguistics*. Berlim/New York: Walter de Gruyter, 1988.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR NILSO FRANCESKI. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*, 2012.

ESCOLA MUNICIPAL JEAN PIAGET. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*, 2014.

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

FERGUSON, Charles A. Diglossia. In: FONSECA, Maria S. V.; NEVES, Moema F. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974, p. 99-117.

FERNANDEZ, Francisco M. *Princípios de sociolinguística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editora Ariel, 1998.

FISHMAN, Joshua A. *Advances in Language Planning*. The Hague: Mouton, 1974.

\_\_\_\_\_. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1979.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORES, Maria Bernadete Ramos. *Oktoberfest: turismo, festa e cultura na estação do chopp*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p. 21-39, julho/2002.

FRITZEN, Maristela P. "Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch": línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 47, n.2, p. 341-356, Jul./Dez. 2008.

GERTZ, René. *O perigo alemão*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1991.

GLÜCK, Helmut. *Die preussisch-polnische Sprachenpolitik*. Eine Studie zur theorie und Methodologie der Forshung über Sprachenpolitik, Sprachbewusstsein und Sozialgeschichte am Beispiel der preussisch-deutschen Politik gegenüber der polnischen Minderheit vor 1914. Hamburg: Buske, 1979.

GOFFMAN, E. *Estigma* - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. de M. B. M. L. Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara, 1988.

GREGORY, Lucia Teresinha M. Retratos, instantâneos e lembranças: a trajetória e o acervo da fotógrafa Írica Kaefer, Marechal Rondon (1954 – 1990). In: VITECK, Harto. *Imigração alemã no Paraná*. 180 anos: 1829-2009. Marechal Cândido Rondon: Editora Germânica, 2011.

GREGORY, Valdir; STEIN, Marcos Nestor. Migrações e germanidade: Oeste do Paraná e Marechal Cândido Rondon. In: VITECK, Harto (Org.). *Imigração alemã no Paraná*. 180 anos: 1829-2009. Marechal Cândido Rondon: Editora Germânica, 2011.

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Havard University Press, 1982.

GÜTTGES, Arlen Alberto; VALQUES, Igor J. B. A arquitetura germânica e suas influências nas edificações brasileiras: o caso de M.C.Rondon. *Akrópolis*, Umuarama, v. 11, n. 3, jul./set., 2003. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0CEwQFjAH&url=http%3A%2F%2Frevistas.unipar.br%2Fakropolis%2Farticle%2Fdownload%2F377%2F343&ei=2PQVU8jFJ4ndkQfZyICYDg&usg=AFQjCNFykfr0rUv6DskmNbdo9Zz1ChnbGg&bvm=bv.62286460,d.eW0>>. Acesso em: 15 jan. de 2014.

HAMEL, Rainer H.; SIERRA, M. T. Diglosia y Conflicto intercultural: La lucha por un concepto o la danza de los significantes. *Boletín de Antropología Americana*. n. 8, diciembre de 1983, p.89-110.

\_\_\_\_\_. Determinantes sociolingüísticas de la education indígena bilingüe. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, n.14, jul./dez. 1989, p. 15-66.

\_\_\_\_\_. Presentación. In: Hamel, Rainer H. (Org.) Derechos humanos lingüísticos en sociedades multiculturales. *Alteridades*, n. 10, 1995, p. 3-9.

HAUGEN, Einer. Language planning in modern Norway. Debate in the New Nation. *Anthropological Linguistics*. n. 1, v. 3, p. 8-21, 1959.

HEYE, Jurgen. Sociolingüística. In: PAIS, Cidimar P. (Org.). *Manual de lingüística*. 2. ed. São Paulo: Global, 1978.

\_\_\_\_\_. *Linguísticas - Panorama de Linguística Contemporânea: Resumos das principais áreas de pesquisa*. Apostilas, PUC-Rio, 2001.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre bilinguismo e bilingualidade: revisão de uma questão. *Revista paLavra*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, v. 11, p. 30-38, 2003.

\_\_\_\_\_; VANDRESEN, Paulino. Línguas em contato. In: CARDOSO, Suzana A. M.; MOTA, Jacyra A.; MATTOS e SIVA, Rosa V. (Orgs.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006, p. 386-411.

HITZ, Nilse D. *Línguas em contato no contexto sociolinguístico de Nova Santa Rosa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2004.

JACUMASSO, Tadinei D. *Diversidade linguística, cultural e políticas linguísticas – estudo de uma comunidade ucraniana de Irati*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2009. Disponível em <[http://tede.unioeste.br/tede/tde\\_arquivos/4/TDE-2011-01-25T104529Z-508/Publico/tadinei\\_daniel\\_jacumasso.pdf](http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2011-01-25T104529Z-508/Publico/tadinei_daniel_jacumasso.pdf)>. Acesso em 15 dez. de 2014.

JUNG, Neiva Maria. *Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngue (alemão/português)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). IEL/Unicamp. São Paulo - SP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Identidades Sociais na Escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS, 2003.

\_\_\_\_\_. *A (re)produção de identidades sociais: na comunidade e nas escolas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

KIRCHHEIM, Carla A. S. *Uma leitura da paisagem urbana e a migração em Marechal Cândido Rondon/PR*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Estadual de Maringá - PR, 2010.

KLOSS, Heinz. *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report*. Québec: CIRB, 1969.

KREUTZ, Lúcio. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.

\_\_\_\_\_. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*. n. 15, p. 158-176, Set/Out/Nov/Dez, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10>. Acesso em: 23 de fev. de 2015.

LABOV, Willian. *Modelos sociolingüísticos*. Tradução de José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Ediciones Cátedra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Padrões sociolingüísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEWIS, M. Paul. *Ethnologue: Languages of the World*, Sixteenth edition. Dallas, Texas: SIL International, 2009. Disponível em: <http://archive.ethnologue.com/16/print.asp>. Acesso: 10 set. de 2013.

LORENZ, Stella. Processos de Purificação – expectativas ligadas à emigração alemã para o Brasil (1880-1918). *Espaço Plural*, n.19, 2º semestre, Marechal Cândido Rondon: Edunioeste, p. 29-38, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACCARI, Neiva S. Kern. *Migração e Memórias: A Colonização do Oeste Paranaense*. Curitiba, 1999. Dissertação (Mestrado em História). Curso de Pós-Graduação em História na Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 1999.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. (ed) *Readings in the sociology of language*. Haia: Mouton, 1968, p. 555-584.

MAHER, Terezinha de Jesus. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). IEL/Unicamp, Campinas – SP, 1996.

\_\_\_\_\_. Uma Pequena Grande Luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.) *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 285-310.

\_\_\_\_\_. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. Em: CAVALCANTI, Marilda C. & BORTONI-RICARDO, Stella M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARTINY, Franciele M.; VON BORSTEL, Clarice. A designação de nome fantasia em língua alemã em Marechal Cândido Rondon, Paraná. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 126-142, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/19848412.2013v10n2p126/25546>. Acesso em: 10 jul. de 2014.

MELLO, Heloísa A. B de. Atitudes linguísticas em uma comunidade bilíngue do sudoeste goiano. In: SILVA, Sidney de Souza (Org.). *Línguas em contato*. Cenários de Bilinguismo no Brasil. Campinas, Pontes Editores, 2011, p. 141-172.

MEZAVILA, Albertina. *Ucranianos em Cascavel: a história, a religião e a língua*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2007.



MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A transdisciplinariedade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade: Questões e perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 113-128.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-42.

MORELLO, Rosângela; SEIFFERT, Ana Paula. (Orgs.) *Inventário da Língua Guarani Mbya - Inventário Nacional da Diversidade Linguística*. Florianópolis: IPOL, 2011.

MOSER, Fabiane. *Linguagem, Identidade e Cultura em Itaipulândia: antes e depois de Itaipu*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2013.

NINYOLES, Rafael L. *Estructura Social y Política Lingüística*. Valencia: Fernando Torres, 1975.

OLIVEIRA, Gilvan M. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Campinas: Mercado de Letras & ALB; Florianópolis, IPOL, 2003.

\_\_\_\_\_. Política Lingüística na e para além da Educação Formal. *Estudos Lingüísticos XXXIV*, 2005, p. 87-94. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/1-convidado-gilvan.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>>. Acesso em: 15 jul. de 2012.

\_\_\_\_\_. Prefácio de As políticas linguísticas. In: CALVET, Louis J. *As políticas lingüísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. *Revista Linguagem*, 11. Ed., novembro e dezembro de 2009. Disponível: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>>. Acesso em: 10 jul. de 2012.

OLIVEIRA, Maria M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED/SE, 2008a. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro\\_e\\_diretrizes/diretrizes/diretrizeslinguaportuguesa72008.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizeslinguaportuguesa72008.pdf)>. Acesso em: 15 mai. de 2010.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares de língua estrangeira moderna para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio*. SEED. Curitiba, 2008b.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PEREIRA, Maria C. *Naquela comunidade rural, os adultos falam "alemão" e "brasileiro"*. Na escola, as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL/Unicamp, Campinas - SP, 1999. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br) > *Bases Disponíveis*>. Acesso em: 10 jan. de 2013.

\_\_\_\_\_; COSTA, Rinaldo Vitor da. Política Linguística: o caso dos cenários bi(multi)língues. In: VON BORSTEL, Clarice N.; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Orgs.). *Linguagem, cultura e ensino*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2011, p. 49-66.

PFLUCK, Lia D. Os aspectos naturais na propaganda da colonização de Marechal Cândido Rondon-PR. In: VANDERLINDE, Tarcísio.; GREGORY, Valdir; DEITOS, N. J. *Migrações e a construção do oeste do Paraná: século XXI em perspectiva*. Cascavel: Coluna do Saber, 2007. p. 119-142.

QUEIRÓS, Ilse L. von B. G de. *A Oktoberfest de Marechal Cândido Rondon, Paraná: um estudo sobre o significado do lazer entre descendentes de alemães*. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. IEL/Unicamp. Campinas - SP, 1999.

\_\_\_\_\_. O útil e o agradável: políticas públicas de lazer e representações socioculturais da *Oktoberfest* de Marechal Cândido Rondon/PR. In: ROSA, Maria C.; PIMENTEL, Giuliano G. de Assis; QUEIRÓS, Ilse L. von B. G de. *Festa, Lazer e Cultura*. Campinas: Papyrus, 2002, p. 43-74.

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

\_\_\_\_\_. Repensar o papel da linguística aplicada. In: In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-166.

\_\_\_\_\_. Política linguística: do que trata afinal? In: NICOLAIDES, Cristine et al (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas SP: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 109-128.

RIBEIRO, Alessandra R. *Aprender italiano: identidade em (re)construção entre língua e cultura em contexto formal*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2009. Disponível em: <[www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/.../alessandra\\_regina\\_ribeiro.pdf](http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/.../alessandra_regina_ribeiro.pdf)>. Acesso em: jan. de 2013.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford, England: Blackwell, 1995.

ROSA, Eliane K. *Fatores de manutenção e regressão da língua e cultura alemãs no município de Missal – Paraná*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2011.

RASO, Tommaso, MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo. Os contatos linguísticos e o Brasil. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso (Orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 13-56.

SAATKAMP, Venilda. *Desafios, lutas e conquistas: história de Marechal Cândido Rondon*. Cascavel: Assoeste, 1985.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27. ed. São Paulo, Editora Cultrix, 2006.

SAVEDRA, Mônica M. G. Política linguística no Brasil e no Mercosul: o ensino de primeiras e segundas línguas em um bloco regional. *Revista Palavra PUC/Rio*. Volume Temático: Línguas em contato, n.11. Rio de Janeiro: Editora Trarepa, 2003, p. 39-54.

\_\_\_\_\_; HEYE, Jürgen. Línguas em contato: Aspectos sociolinguísticos e políticas de línguas minoritárias In: *Estudos Sociolinguísticos: os quatro vértices do GT da ANPOLL*. Belo Horizonte: Editora da Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p. 141-157.

\_\_\_\_\_. Bilingüismo e bilinguagem: uma nova proposta conceitual. In: SAVEDRA, M.M.G. & SALGADO, A.C. *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro : 7 Letras, 2009, p. 121-140.

\_\_\_\_\_; LIBERT, Heloisa; CARAPETO-CONCEIÇÃO, Robson. Questões de interculturalidade no ensino da língua alemã como segunda língua DaZ (Deutsch als Zweitsprache) – O caso dos “ovinhos de Páscoa” (Ostereier). *Pandaemonium Germanicum*, n. 16, v.2, 2010, p. 204-219. Disponível em: <[www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum](http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum)>. Acesso em: 12 jan. de 2013.

\_\_\_\_\_. A Língua Alemã no Brasil: Uma língua de/em contato. In: VON BORSTEL, Clarice N.; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Orgs.). *Linguagem, Cultura e Ensino*. Cascavel: Edunioeste, 2011, p. 13-22.

\_\_\_\_\_; LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. In: SAVEDRA, Mônica M; LAGARES, Xoán Carlos (Orgs.). *Revista Gragoatá*. Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. n. 32. Niterói: EdUFF, 2012, p. 11-30.

SCHMIDT, Róbi Jair. Aspectos da Constituição do Mito Político: Willy Barth e o Oeste do Paraná. *Tempos Históricos*. n. 01, v. 04, 2002, p.33-60. Disponível em:

<[http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Ferevista.unioeste.br%2Findex.php%2Ftempohistoricos%2Farticle%2Fdownload%2F1237%2F1024&ei=H2ysU9eVJbXMsQSj0IKYBQ&usg=AFQjCNGvSRZdvu6gdsfq74znEOP4KK\\_PGQ&bvm=bv.69837884,d.cWc](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Ferevista.unioeste.br%2Findex.php%2Ftempohistoricos%2Farticle%2Fdownload%2F1237%2F1024&ei=H2ysU9eVJbXMsQSj0IKYBQ&usg=AFQjCNGvSRZdvu6gdsfq74znEOP4KK_PGQ&bvm=bv.69837884,d.cWc)>.  
Acesso em: 20 jun. de 2014.

SCHNEIDER, Claércio Ivan. *Os senhores da terra: produção de consensos na fronteira (Oeste do Paraná, 1946-1960)*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2002.

SCHNEIDER, Maria N. *Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13098>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

SCHULZE, Frederik. O discurso protestante sobre a germanidade no Brasil – observações baseadas no periódico *Der Deutsch Ansiedler* (1864-1908). *Espaço Plural*, n.19, p. 21-28, 2º semestre, Marechal Cândido Rondon: Edunioeste, 2008.

SEYFERTH, Giralda. *Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 1990.

\_\_\_\_\_. As contradições da liberdade: Análise de representações sobre a identidade camponesa. *Revista Brasileira de Ciências Sociais ANPOCS*, v. 7, n. 18, 1992. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_18/rbcs18\\_06.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_18/rbcs18_06.htm)>. Acesso em: 05 jun. de 2014.

\_\_\_\_\_. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. In: *Mana*, v. 3, n.1, 1997a, p. 95-131. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-93131997000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131997000100004)>. Acesso em: 15 jun. de 2013.

\_\_\_\_\_. Etnicidade e cultura: a constituição da identidade teuto-brasileira. In: ZARUR, G. de C. Leite (Org.). *Etnia e nação na América Latina*. v. II. Washington DC, 1997b. p. 17-36. Disponível em: <[http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/Zarur45html/Zar45\\_Seyf.htm](http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/Zarur45html/Zar45_Seyf.htm)>. Acesso em: 15 jun. de 2013.

\_\_\_\_\_. *Os alemães no Brasil: uma síntese*. Reportagem Brasil: migrações internacionais e identidade, atualizada em 10/12/2000. Disponível: <<http://www.comciencia.br/reportagens/migracoes/migr18.htm>>. Acesso em: 23 mai. de 2014.

\_\_\_\_\_. Os estudos da imigração no Brasil: notas sobre uma produção multidisciplinar. In: \_\_\_\_\_ et al (Org.) *Mundos em movimento: Ensaio sobre migrações*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. Escolas Bilingües em Região de Imigração: O Caso de Pomerode/SC. *Revista Abralín*, v. 9, n. 1, 2010. Disponível em

<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2010-vol-9-n-1/ana-paula-kuczmynda.pdf>. Acesso em: 14 fev. de 2014.

\_\_\_\_\_; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento*: Glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro*. Conferência de abertura do VIII Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, 2004. Disponível em: <[http://www.ces.uc.pt/misc/Do\\_pos-moderno\\_ao\\_pos-colonial.pdf](http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf)>. Acesso em: 10 jun. de 2014.

SOUZA, Andréia C. de. *Análise de aspectos sociolinguísticos em propagandas comerciais*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2011.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, p. 01–10, novembro 2006.

\_\_\_\_\_. O Hunsrückisch no Brasil – a língua como fator histórico da relação entre Brasil e Alemanha. *Espaço Plural*, n.19, 2º semestre, Marechal Cândido Rondon: Edunioeste, 2008, p. 117-126.

\_\_\_\_\_. Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (Org.). *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na integração*. Em aberto. v. 22, n.81, Brasília: O Instituto, agosto de 2009, p. 61-80.

STEIN, Marcos Nestor. *Construção do discurso da germanidade em Marechal Cândido Rondon (1946-1996)*. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2000. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/79286>>. Acesso em: 15 mar. de 2013.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

TARGANSKI, Sérgio. *Rumo ao novo Eldorado*. Marechal Cândido Rondon: Editora Germânica, 2007.

TEIS, Denise T. *A reconstrução da identidade do aluno brasiguai*. Cascavel, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR, 2004.

UNIOESTE. *Projeto Político Pedagógico (PPP)*, 2009.

VON BORSTEL, Clarice N. *Aspectos do bilingüismo: alemão e português em Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, SC: UFSC, 1992.

\_\_\_\_\_. *Contato lingüístico e variação em duas comunidades bilíngües do Paraná*. Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado em Linguística). Curso de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro - RJ, 1999.

\_\_\_\_\_. Traços de línguas em contato: uma prática para o cotidiano de sala de aula. In: *Anais da 10ª JELL - Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários – Curso de Letras – Unioeste/Mal. Cândido Rondon*, v. 1, p. 101-111, 2007.

\_\_\_\_\_. A onomástica e a interlíngua em comunidades de (i)migrantes. In: SELLA, Aparecida Feola. *Percorrendo estudos lingüísticos e práticas escolares*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010, p. 41-56.

\_\_\_\_\_. *A linguagem sociocultural do Brasildeutsch*. Pedro e João Editores: São Carlos, 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas lingüísticas e educacionais em situações de línguas em/de contato. In: *LL Journal*. v. 8, n. 1, 2013, p. 1-10. Disponível em <<http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/1365>>. Acesso em: 15 mar. de 2014.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William, HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

WILLEMS, Emílio. *A Aculturação dos Alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. 2. ed. il., rev. e ampl. São Paulo: Ed. Nacional [Brasília]: INL, 1980.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-ALUNOS COLÉGIOS RONDONENSES E DO CELEM

### 1. Dados de identificação:

- 1.1. Nome: \_\_\_\_\_
- 1.2. Data e local de nascimento: \_\_\_\_\_
- 1.3. Idade: \_\_\_\_\_ 1.4. Gênero/sexo: \_\_\_\_\_ 1.5. Estado civil: \_\_\_\_\_
- 1.6. Formação acadêmica: \_\_\_\_\_
- 1.7. Mora ( ) bairro ( ) centro ( ) interior
- 1.8. Quantos anos mora em Marechal Cândido Rondon? \_\_\_\_\_

### 2. Dados socioculturais:

- 2.1. Qual é seu grau de descendência alemã: \_\_\_\_\_
- 2.2. Fala a língua alemã? \_\_\_\_\_
- 2.3 Desde quando? \_\_\_\_\_
- 2.3. Em que situações? (casa, igreja, escola): \_\_\_\_\_
- 2.4 Alguém da família fala alemão? Quem? \_\_\_\_\_
- 2.5 Você participa(ou) de alguma atividade relacionada à língua/cultura alemã? Qual? \_\_\_\_\_

### 3. Dados sociolinguísticos:

- 3.1 Em que ano e colégio você estudou alemão?
- 3.2 Como era a disciplina? (Carga horária, obrigatória/optativa, etc.)
- 3.3 Você já tinha contato com a língua anteriormente ao curso? De que forma?
- 3.4 Qual era o método de ensino e de aprendizagem utilizado nas aulas? Você gostava? Por quê?
- 3.5 Quais os assuntos enfocados nas aulas?
- 3.6 Havia o trabalho com aspectos culturais relacionados à língua alemã?

### 4. Atitudes/Identidade:

- 4.1 Você se considera um falante fluente da língua alemã? Por quê?
- 4.2 O que você acha de quem fala alemão?
- 4.3 A que você associa a língua alemã?
- 4.4 Como você define a língua alemã?
- 4.5 Como você se sente quando ouve alguém falando em alemão?
- 4.6 Qual a relação que você estabelece entre a língua alemã e o município de Marechal C. Rondon?



## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS E EX-ALUNOS DA UNIOESTE/PORTUGUÊS-ALEMÃO

### 1. Dados de identificação:

- 1.1. Nome: \_\_\_\_\_
- 1.2. Data e local de nascimento: \_\_\_\_\_
- 1.3. Idade: \_\_\_\_\_ 1.4. Gênero/sexo: \_\_\_\_\_ 1.5. Estado civil: \_\_\_\_\_
- 1.6. Formação acadêmica: \_\_\_\_\_
- 1.7. Mora ( ) bairro ( ) centro ( ) interior
- 1.8. Quantos anos mora em Marechal Cândido Rondon? \_\_\_\_\_
- 1.9. Em que ano fez curso de alemão? Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

### 2. Dados socioculturais:

- 2.1. Qual é seu grau de descendência alemã: \_\_\_\_\_
- 2.2. Fala a língua alemã? \_\_\_\_\_
- 2.3 Desde quando? \_\_\_\_\_
- 2.3. Em que situações? (casa, igreja, escola): \_\_\_\_\_
- 2.4 Alguém da família fala alemão? Quem? \_\_\_\_\_
- 2.5 Você participa(ou) de alguma atividade relacionada à língua/cultura alemã? Qual? \_\_\_\_\_

### 3. Dados sociolinguísticos:

- 3.1 Por que você escolheu a licenciatura na língua alemã?
- 3.2 Qual é(era) o método de ensino e de aprendizagem utilizado nas aulas de alemão? Você gosta(va)? Por quê?
- 3.3 Quais assuntos são/foram trabalhados em torno da língua alemã?
- 3.4 Há/houve o trabalho em sala de aula com a variação linguística, o plurilinguismo e questões relativas à cultura local com relação à língua alemã? Por quê?
- 3.5 Como você avalia o curso de alemão na Unioeste? Por quê?

### 4. Atitudes/ Identidade:

- 4.1. Você se considera bilíngue? Por quê?
- 4.2 O que você acha de quem fala alemão?
- 4.3 A que você associa a língua alemã?
- 4.4 Como você define a língua alemã?
- 4.5 Como você se sente quando ouve alguém falando em alemão?
- 4.6 Qual a relação da língua alemã e o município de Marechal C. Rondon?
- 4.7 Como você define sua formação acadêmica para trabalhar a língua alemã? Por quê?

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E EX-PROFESSORES DE ALEMÃO DA UNIOESTE/ DO CELEM/DE COLÉGIOS PÚBLICOS E PRIVADOS

### 1. Dados de identificação:

1.1. Nome: \_\_\_\_\_

1.2. Data e local de nascimento: \_\_\_\_\_

1.3. Idade: \_\_\_\_\_ 1.4. Gênero/sexo: \_\_\_\_\_ 1.5. Estado civil: \_\_\_\_\_

1.6. Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

1.7. Mora ( ) bairro ( ) centro ( ) interior

1.8. Quantos anos mora em Marechal Cândido Rondon? \_\_\_\_\_

### 2. Dados socioculturais:

2.1. Qual é seu grau de descendência alemã: \_\_\_\_\_

2.2. Fala a língua alemã? \_\_\_\_\_

2.3 Desde quando? \_\_\_\_\_

2.3. Em que situações? (casa, igreja, escola): \_\_\_\_\_

2.4 Alguém da família fala alemão? Quem? \_\_\_\_\_

2.5 Você participa(ou) de alguma atividade relacionada à língua/cultura alemã? Qual? \_\_\_\_\_

### 3. Dados sociolinguísticos:

3.1 Por que o(a) senhor(a) escolheu ensinar a língua alemã?

3.2 Qual o período em que lecionou? Em que colégios?

3.3 Quais os conteúdos trabalhados em sala de aula?

3.4 Qual era o método de ensino e de aprendizagem utilizado nas aulas? Por quê?

3.5 A variação linguística do aluno fazia parte das aulas? De que forma era trabalhada?

3.6 Fazia parte das suas aulas o trabalho com o plurilinguismo e o pluriculturalismo? Como?

3.7 Quais são(eram) as atitudes dos alunos com relação à língua alemã? Por quê?

### 4. Atitudes/ Identidade:

4.1 O(a) senhor(a) se considera bilíngue? Por quê?

4.2 O que o(a) senhor(a) acha de quem fala alemão?

4.3 A que o(a) senhor(a) associa a língua alemã?

4.4 Como o(a) senhor(a) define a língua alemã?

4.5 Como o(a) senhor(a) se sente quando ouve alguém falando em alemão?

4.6 Qual a relação da língua com a cultura local rondonense? 4.7 Qual a importância do ensino da língua alemã no município?

4.8 Por que não há mais a oferta da língua nos colégios rondonenses, como opção de segunda língua?

4.9 Como o(a) senhor(a) avalia sua formação profissional para o ensino de língua? Por quê?

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORES E EX-DIRETORES DE COLÉGIOS PÚBLICOS E PRIVADOS QUE OFERTAM(RAM) O ENSINO DE ALEMÃO

### 1. Dados de identificação:

1.1. Nome: \_\_\_\_\_

1.2. Data e local de nascimento: \_\_\_\_\_

1.3. Idade: \_\_\_\_\_ 1.4. Gênero/sexo: \_\_\_\_\_ 1.5. Estado civil: \_\_\_\_\_

1.6. Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

1.7. Mora ( ) bairro ( ) centro ( ) interior

1.8. Quantos anos mora em Marechal Cândido Rondon? \_\_\_\_\_

1.9.1 Colégio em que trabalha(ou): \_\_\_\_\_

1.9.2 Quanto tempo está(ficou) na direção? \_\_\_\_\_

### 2. Dados socioculturais:

2.1. Qual é seu grau de descendência alemã: \_\_\_\_\_

2.2. Fala a língua alemã? \_\_\_\_\_

2.3 Desde quando? \_\_\_\_\_

2.3. Em que situações? (casa, igreja, escola): \_\_\_\_\_

2.4 Alguém da família fala alemão? Quem? \_\_\_\_\_

2.5 Você participa(ou) de alguma atividade relacionada à língua/cultura alemã? Qual? \_\_\_\_\_

### 3. Dados sociolinguísticos:

3.1 O(a) senhor(a) fala alemão? Onde aprendeu? (Se não, gostaria de aprender? Por quê?)

3.2 Quais línguas estrangeiras a sua escola oferece e por que ela optou por ensinar essas línguas?

3.3 O(a) senhor(a) concorda com a opção de sua escola? Por quê?

3.4 Houve o ensino de língua alemã na sua escola? Quando?

3.5 Havia um convênio entre a Alemanha e o colégio para que houvesse o ensino do Alemão?

3.6 Por que não há mais o ensino de língua alemã na escola?

### 4. Atitudes/ Identidade:

4.1 O que o(a) senhor(a) acha de quem fala alemão?

4.2 A que o(a) senhor(a) associa a língua alemã?

4.3 Como o(a) senhor(a) define a língua alemã?

4.4 Como o(a) senhor(a) se sente quando ouve alguém falando em alemão?

4.5 Qual a importância do ensino da língua alemã no município?

4.6 Por que não há mais a oferta da língua nos colégios rondonenses como segunda língua?

4.7 Qual a relação da língua com a cultura local rondonense?

## APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

### 1. Dados de identificação:

- 1.1. Nome: \_\_\_\_\_ 1.2. Data e local de nascimento: \_\_\_\_\_  
 1.3. Idade: \_\_\_\_\_ 1.4. Gênero/sexo: \_\_\_\_\_ 1.5. Estado civil: \_\_\_\_\_  
 1.7. Mora ( )bairro ( )centro ( )interior 1.8. Quantos anos reside em M. C. Rondon? \_\_\_\_\_  
 1.9. Formação acadêmica: \_\_\_\_\_  
 1.9.1 Local em que trabalha(ou): \_\_\_\_\_  
 1.9.2 Quanto tempo está no cargo de secretário municipal da educação? \_\_\_\_\_

### 2. Dados socioculturais:

- 2.1. Qual é e qual seu grau de descendência étnica/cultural: \_\_\_\_\_  
 2.2. Fala a língua de origem étnica? desde quando \_\_\_\_\_  
 2.3. Em que situações? (casa, igreja, escola): \_\_\_\_\_  
 2.4. Quem de sua família fala a língua materna vernácula? \_\_\_\_\_  
 2.5. O(a) senhor(a) participa(ou) de alguma atividade relacionada à língua e à cultura de origem étnica? Qual \_\_\_\_\_

### 3. Dados sociolinguísticos:

- 3.1. O(a) senhor(a) fala alemão? Onde aprendeu? (Se não, gostaria de aprender? Por quê?)  
 3.2. Há ou houve alguma normatização/lei que possibilite a implantação da língua alemã nas escolas municipais?  
 3.2. Por que ela não se concretizou?  
 3.3. Qual sua opinião sobre o assunto (ensino língua alemã nas escolas rondonenses como parte do currículo).  
 3.4. Como funciona o Projeto de Extensão com a Unioeste sobre o ensino de alemão no contraturno escolar? Com crianças do Ensino Básico e Fundamental. Há uma base legal? Quais os resultados até o momento?

### 4. Atitudes/ Identidade:

- 4.1. O que o(a) senhor(a) acha de quem fala alemão?  
 4.2. A que o(a) senhor(a) associa a língua alemã?  
 4.3. Como o(a) senhor(a) define a língua alemã?  
 4.4. Como o(a) senhor(a) se sente quando ouve alguém falando em alemão?  
 4.5. Qual a importância do ensino da língua alemã no município?  
 4.6. Por que não há mais a oferta da língua nos colégios rondonenses como segunda língua?  
 4.7. Qual a relação da língua com a cultura local rondonense?

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP


**PARECER 061/2013-CEP**

Projeto de Pesquisa, pesquisadora responsável: Clarice Nadir von Borstel da UNIOESTE.

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná analisou em sessão ordinária do dia 29/05/13, Ata 02/2013 – CEP, o processo CAAE 14497613.1.0000.0107, referente ao projeto, intitulado "Políticas E Atitudes Linguísticas: O Ensino De Língua Alemã Em Marechal Cândido Rondon (Pr)".

Assim, em conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como **APROVADO**, pois o mesmo atende aos requisitos fundamentais da Resolução 196/96 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde. Deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e/ou a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Cascavel, 29 de maio de 2013.

  
João Fernando Christofoletti  
Coordenador do CEP/Uni

**Prof. Dr. João Fernando Christofoletti**  
Coordenador do Comitê de Ética em  
Pesquisa com Seres Humanos  
Portaria nº 5387/2012 - GRE

## ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

## ANEXO I

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE


Título do Projeto: Políticas e Atitudes Linguísticas: O ensino de língua alemã no município de Marechal Cândido Rondon (PR)

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato: Clarice Nadir Von Borstel (45) 3254-5060; Franciele Maria Martiny (45) 3254-2084

Convidamos a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de estudar questões linguísticas e culturais em torno do ensino da língua alemã no município de Marechal Cândido Rondon (PR), para isso serão realizadas entrevistas individuais semiestruturadas, a partir de um roteiro de perguntas. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas, porém, qualquer informação que possa vir a identificá-lo será mantida em sigilo. Durante a execução do projeto, há riscos mínimos para os participantes, visto que serão tomadas todas as providências para que não possam ser identificados, e serão realizadas conforme sua disponibilidade. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento, os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Sua contribuição servirá para ajudar na produção do conhecimento e a comunidade será beneficiada no sentido de que a pesquisa poderá servir de incentivo à valorização da língua e cultura dos descendentes de alemães. As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na publicação de trabalhos científicos e também em apresentação em eventos, todavia, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo de sua participação. Este termo será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a). Se eventualmente esta pesquisa lhe causar qualquer tipo de dano, o pesquisador compromete-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. Além disso, o(a) senhor(a) não pagará nem receberá remuneração pela participação na pesquisa e, a qualquer momento, poderá solicitar esclarecimentos sobre o estudo que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação. As informações poderão ser solicitadas ao pesquisador e ao Comitê de Ética em Pesquisa, pelo telefone (45) 32203272. Ao término do estudo, os resultados desta pesquisa serão repassados ao senhor(a).

Eu, ....., declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto ou autorizo ..... a participar da pesquisa (no caso de responsável por menor ou pessoa considerada legalmente incapaz).

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável: Clarice Nadir Von Borstel

Assinatura: 

Eu, Clarice Nadir Von Borstel, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, 15 de março de 2013.



ANEXO 3 – LEI MUNICIPAL Nº 1.627 DE INCENTIVO ÀS CONSTRUÇÕES DE ESTILO ENXAIMEL E CASA DOS ALPES.



**Prefeitura Municipal de Marechal Cândido Rondon**  
ESTADO DO PARANÁ

LEI nº 1.627

Data: 14 de julho de 1986.

Publicado no Jornal  
O Paraná nº 3070 de  
22.08.86 fls. 11

Regulamentado pelo  
Decreto nº 020/87

SÚMULA: ISENTA DO IMPOSTO PREDIAL E TERRITORIAL URBANO OS IMÓVEIS CONSTRUÍDOS EM ESTILO "ENXAIMEL" E "CASA DOS ALPES", E DÁ PROVIDÊNCIAS.

A Câmara Municipal de Marechal Cândido Rondon, Estado do Paraná, aprovou, e eu, Prefeito Municipal, sanciono a seguinte LEI:

**Artigo 1º** - Fica o Chefe do Poder Executivo Municipal autorizado a isentar do pagamento do Imposto Predial e Territorial Urbano - IPTU, até o limite de 100% (cem por cento), os imóveis que forem construídos no Município de Marechal Cândido Rondon, para fins comerciais, residenciais isolados ou conjuntos que apresentarem os estilos arquitetônicos típicos conhecidos como "ENXAIMEL" e "CASA DOS ALPES".

**Parágrafo Único** - Os benefícios desta Lei serão extensivos às edificações adaptadas aos estilos mencionados no "caput" deste artigo.

**Artigo 2º** - Os favores estabelecidos no Artigo 1º desta Lei serão concedidos por um período de até 10 (dez) anos, contados da data da expedição do "Alvará de Habite-se".

**Artigo 3º** - A concessão dos favores fiscais de que trata a presente Lei, será feita por Decreto do Prefeito Municipal, com base em parecer da Comissão de Incentivo às Construções em Estilo "ENXAIMEL" e "CASA DOS ALPES", composta dos seguintes membros:

- Um Coordenador indicado pelo Prefeito Municipal;
- Um Arquiteto ou Engenheiro Civil, indicado pela Câmara Municipal;
- Um Arquiteto ou Engenheiro Civil, indicado pelo Prefeito Municipal;

(segue/fls. 02)

*[Handwritten signature]*  
188





## Prefeitura Municipal de Marechal Cândido Rondon

ESTADO DO PARANÁ

(Lei nº 1.627 de 14.07.86 - fls. 02)

- Um Arquiteto ou Engenheiro Civil, indicado pela ACIMACAR;
- Um Arquiteto ou Engenheiro Civil, indicado pela CAJUMAR;
- Um Arquiteto ou Engenheiro Civil, indicado pela Associação representativa da classe.

Artigo 4º - A Comissão de Incentivo às Construções em Estilo "ENXAIMEL" e "CASA DOS ALPES", ficará incumbida de elaborar e apresentar ao Chefe do Poder Executivo Municipal, o Regulamento desta Lei, no prazo de 30 (trinta) dias a contar da data de sua publicação, especificando os elementos arquitetônicos característicos dos estilos conhecidos por "ENXAIMEL" e "CASA DOS ALPES".

Artigo 5º - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Marechal Cândido Rondon, Estado do Paraná, em 14 de julho de 1986.

  
Eloi Lohmann

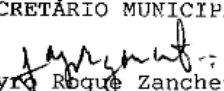
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE  
ADMINISTRAÇÃO

  
Ademir Antônio Osmar Bier

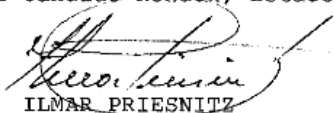
ASSESSOR ADMINISTRATIVO

  
Celso Hamm

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE FINANÇAS

  
Jayro Roque Zanchet

ASSESSOR JURÍDICO

  
ILMAR PRIESNITZ

PREFEITO MUNICIPAL

Ativar o \\  
Acesse as cc  
ativar o Win

Ativar o \\  
Acesse as cc  
ativar o Win

ANEXO 4 - LEI MUNICIPAL Nº 3.922 QUE AUTORIZA A DISCIPLINA DE LÍNGUA ALEMÃ NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO



**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON**

ESTADO DO PARANÁ

LEI nº 3.922, DE 15 DE JULHO DE 2008.

**AUTORIZA O MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON A IMPLANTAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO A DISCIPLINA DE LÍNGUA ALEMÃ, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

A Câmara Municipal de Marechal Cândido Rondon, Estado do Paraná, aprovou e eu, Prefeito, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica o Município de Marechal Cândido Rondon autorizado a implantar, na Rede Municipal de Ensino, a disciplina de Língua Alemã.

Parágrafo único - A implantação desta disciplina visa estimular o aprendizado da Língua Alemã, tendo em vista que a colonização deste Município ocorreu principalmente por descendentes de famílias alemãs.

Art. 2º - As despesas decorrentes da implantação da nova disciplina de ensino correrão por conta de dotações próprias, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação.

§ 1º - Fica o Município autorizado a efetuar as adequações necessárias no Plano Plurianual e na Lei de Diretrizes Orçamentárias.

§ 2º - O Município fica autorizado a abrir Crédito Adicional especial no Orçamento vigente, para, se assim desejar, implantar a nova disciplina já a partir do próximo semestre.


Art. 3º - Caso haja necessidade, fica o Município de Marechal Cândido Rondon autorizado a promover concurso público de provas ou de provas e títulos, visando a contratação e disponibilização de servidores municipais aptos a ministrar aulas em Língua Alemã.


Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Gabinete do Prefeito do Município de Marechal Cândido Rondon, Estado do Paraná, em 15 de julho de 2008.

  
VALDIR PORT  
Vice-Prefeito

  
LEOCIR LANG  
Secretário Municipal de Educação

  
EDSON WASEM  
Prefeito

  
GLADES M. S. BERWANGER  
Secretária Municipal de Administração

## ANEXO 5 – NOTÍCIA SOBRE I FÓRUM DE DEBATES DE MCR 01

### » I Fórum de Debates inicia nesta quinta-feira em Marechal Rondon -



Integrantes da CCO do Fórum estiveram reunidos nesta quarta-feira, para acertar os últimos detalhes do evento.

Expo Rondon, Oktoberfest, Miss Rondon, Temporada de Verão de Porto Mendes, Natal/Reveillon, festas distritais, qual a melhor forma de realizar estes eventos? Quem deve organizá-los? Quais os aspectos legais para promovê-los? São estas e outras perguntas que serão discutidas durante o I Fórum de Debates que se inicia nesta quinta-feira, dia 07, e segue até sexta-feira, 08.

Dezenas de reuniões e pré-oficinas com representantes de entidades organizadas do município já foram realizadas ao longo das últimas três semanas, no intuito de fomentar as discussões. Centenas de pessoas estão sendo esperadas, tendo em vista o assunto ser de fundamental importância, já que se trata do futuro dos eventos no município.

Toda a programação será desenvolvida junto ao Centro de Eventos Werner Wanderer e inicia às 19h30 de quinta-feira (07), com a recepção aos

participantes. Logo depois, às 19h45, acontece a abertura oficial, seguido da apresentação da síntese do I Fórum de Debates sobre os Eventos de Marechal Cândido Rondon. Ainda na noite de quinta, às 20h20, acontece a apresentação da Secretaria Municipal de Cultura, enaltecendo o potencial histórico, cultural e artístico do povo de Marechal Rondon.

A programação tem continuidade a partir das 8 horas de sexta-feira (08), com o credenciamento dos participantes. Logo depois, às 8h15, acontece a abertura, com explanação sobre os temas das oficinas a serem debatidos. Às 8h30 acontece a abertura das oficinas. A primeira discussão será sobre os aspectos legais que impactam nas festividades, que será realizada no plenário principal do Centro de Eventos, até às 10h45, quando acontece um breve intervalo.

Às 11 horas iniciam duas outras oficinas. No plenário principal será debatida a Oktoberfest e no Mesanino 1 a programação de Natal e Réveillon.

Na parte da tarde reiniciam os trabalhos a partir das 13h45, com a realização de três oficinas simultaneamente. No plenário principal será realizada a oficina sobre a Expo Rondon, no mezanino 1 sobre o Miss Rondon e no mesanino 2 sobre a temporada de verão em Porto Mendes.

As oficinas tem previsão de encerramento às 16 horas, sendo que às 16h15 haverá a audiência pública no plenário principal, quando acontecerá a apresentação do resultado e aprovação final das propostas das oficinas para posterior encaminhamento aos Poderes Executivo e Legislativo.

O encerramento do Fórum está previsto para às 18 horas.

As inscrições podem ser feitas no site da prefeitura [www.mcr.pr.gov.br](http://www.mcr.pr.gov.br) ou através do folder do evento, que poderá ser entregue na prefeitura. Há também a opção de fazer a inscrição no local do evento.

O coordenador geral do Fórum, Lair José Bersch, reforça a importância da realização das inscrições e participação das entidades no Fórum, visando dar legitimidade às decisões que forem tomadas. As entidades podem encaminhar suas propostas por escrito antes da realização do Fórum, para que sejam apresentadas já durante o desenvolvimento das oficinas. "É a oportunidade da comunidade rondonense de dar sua opinião e sugestões com relação aos eventos do município. A participação da população é de fundamental importância. Todos estão convidados", menciona Lair.

## ANEXO 6 – NOTÍCIA SOBRE I FÓRUM DE DEBATES DE MCR 02

### » Modelo de gestão para a Oktoberfest começa a ser debatido em Marechal Cândido Rondon -



Encontro realizado nesta quarta-feira, na sala de reuniões do gabinete, reuniu autoridades e entidades, onde foram discutidas questões importantes sobre a Oktoberfest.

O I Fórum de Debates realizado no ano passado, no município, elencou uma série de ações a serem promovidas acerca dos eventos realizados em Marechal Cândido Rondon. Uma das oficinas realizadas foi a de debate sobre a Oktoberfest no município. Um dos pontos levantados, na oportunidade, diz respeito a antecipação da organização do evento. Indo a encontro desta questão, na tarde desta quarta-feira, dia 15 de janeiro, o poder público municipal organizou a primeira reunião para debater detalhes do evento. O encontro foi capitaneado pelo prefeito em exercício, Silvestre Cottica, e pelo secretário de Gabinete e coordenador do I Fórum de Debates, Lair Bersch, e contou com a presença de entidades que estiveram ligadas a organização do evento nos últimas edições.

O primeiro assunto discutido e acertado foi quanto a data do evento. Após um levantamento feito, observando que neste ano haverá eleições presidenciais e, podendo haver segundo turno, decidiu-se pela data de 16 a 19 de outubro.

Outro item amplamente discutido foi o modelo de gestão da Oktoberfest. Quatro propostas foram apontadas a partir de dados levantados durante viagem feita no ano passado por uma comitiva rondonense a outros municípios que realizam Oktoberfest. São elas: a criação de uma Fundação Pública para organizar o evento; a criação de uma Fundação Público-Privada; a criação de uma Associação de Entidades; ou manter no modelo atual com o agrupamento de entidades e a supervisão da prefeitura. Um novo encontro foi marcado para o dia 29 de janeiro, com a presença de mais entidades, para uma definição entorno do assunto.

Conforme Lair Bersch o encontro desta quarta-feira foi bastante produtivo, tendo em vista que foram definidas questões importantes e levantados pontos a serem analisados para que, numa próxima reunião, o grupo possa tomar novas decisões. "O que deve ser decidido é o formato e o modelo de gestão a ser adotada para a Oktoberfest de Marechal Rondon. Uma nova reunião já foi marcada para que um debate possa ser realizado com a sociedade organizada para que se chegue a um consenso do modelo a ser adotado", enfatiza.

Lair ressalta que o ponto central que deverá nortear as ações em torno do evento será a criação de uma Política Pública de Germanização, que foi um dos principais temas que surgiu durante o Fórum. "Vamos aprimorar esta ideia e discuti-la junto com as entidades. A intenção é, nos próximos meses, torná-la realmente uma Política Pública dentro do Plano Diretor do município. Há uma compreensão por parte do poder público municipal para isso e as entidades também são simpáticas a questão. A Oktoberfest não pode ser pensada somente como um evento em si, mas sim, como algo permanente, onde todos os dias do ano o município seja lembrado como uma cidade com características germânicas. É uma riqueza muito grande no aspecto cultural e turístico que deve ser explorada", apontou Lair.





## ANEXO 8 – CERTIFICADO DE CONHECIMENTO EM LÍNGUA ALEMÃ

**COORDENAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ - SC, PR  
FACHBERATUNG FÜR DEUTSCH IN SANTA CATARINA - PARANÁ**

# CERTIFICADO ZERTIFIKAT

Nome \_\_\_\_\_ Name \_\_\_\_\_

Escola Escola Evangélica \_\_\_\_\_ Schule \_\_\_\_\_

Localidade Itajaí \_\_\_\_\_ Ort \_\_\_\_\_

74  
obteve ... pontos ( de 100) no EXAME DE  
ALEMÃO, o que demonstra possuir conhe-  
cimentos básicos na língua alemã, motivo  
por que lhe é conferido este CERTIFICA-  
DO.

74  
erreichte ..... Punkte (von 100) bei der  
ZENTRALEN DEUTSCHPRÜFUNG und  
wies damit Grundkenntnisse in der deutschen  
Sprache nach. Darüber wird dieses ZERTI-  
FIKAT ausgestellt.

\_\_\_\_\_  
DIRETORIA

09 Dezembro 1998  
Data

Luís Kötter  
Professor

H. Kötter  
Fachberatung für Deutsch

destaca que a regularização do IML de Toledo possibilitará a realização de parcerias com o governo

razão pela qual enfrentava dificuldades de infra-estrutura e de atendimento. Além de regularizar o

**meioria no IML e ampliação do atendimento**

visão é ser reconhecida como uma universidade multicampi, com centros de excelência na produção e socialização do conhecimento, atenta às ca-

Já nos municípios que receberão extensões, será instalado, inicialmente, o curso de Administração.

## Marechal Rondon recebe novo centro de línguas estrangeiras

Instalou-se em Marechal Cândido Rondon, no início deste ano, uma nova escola de línguas estrangeiras. Trata-se do Celem - Centro de Línguas Estrangeiras Modernas -, oferecendo a língua espanhola e com planos de ampliação ainda para este ano.

A sede do Celem está localizada nas dependências do Colégio Antônio Maximiliano Ceretta, atendendo a alunos deste estabelecimento e da comunidade em geral.

Segundo Denise Scolari Vieira, professora do Celem, em 1985, as associações dos professores de espanhol e francês, informadas com a falta de opção de aprendizagem de língua estrangeira, fizeram uma pesquisa com alunos de Curitiba, comprovando o grande interesse por parte da classe estudantil, em aprender mais uma língua estrangeira.

O resultado desta pesquisa sensibilizou a Secretaria de Estado da Educação que, em 1986, criou os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas. Estes centros têm como objetivos oportunizar aos alunos da escola pública de 1º e 2º graus, a opção de cursar uma língua estrangeira diferente da que consta no currículo escolar.

A professora Denise informa ainda que os Celem ofertam cursos de língua e cultura alemã, francesa, hispânica, inglesa, italiana, japonesa, polonesa e ucraniana, em quatro horas/aula semanais, durante dois



A primeira turma do Celem de Marechal Cândido Rondon.

anos.

De sua criação, até 1992, estes centros localizavam-se somente nos

municípios sede dos 22 núcleos de educação. A partir de 93, novos municípios solicitaram e efeti-

varam a implantação do Celem, entre eles, agora em 97, Marechal Cândido Rondon.



ANEXO 10 – TERMO DE POSSE Nº 1 GRUPO ESCOLAR GENERAL RONDON  
(1961)

Termo de posse - nº 1

treze dias do mês de setembro de 1961 apresentou-  
se à Direção deste Estabelecimento de Ensino a  
Professora Normalista - Padrão I - Zuleika Lilda Decks  
ex. Sol. Jesuino Marcondes de ~~Paulo~~ Removida p/da Grupo Escolar  
General Rondon - Toledo - sob portaria nº 4.161 de  
14 de agosto de 1961, para aqui assu-  
mir, perante a Direção e demais professores,  
suas novas funções.

Dado e passado no Gabinete da Direção  
do Grupo Escolar General Rondon de Moal. Cân-  
dido Rondon, aos 13 dias do mês de setembro  
de 1961.

\* Zuleika Lilda Decks.  
Professora Normalista - Padrão I

\* Idalina J. V. Cuzzoni  
Diretora.

Professores :-  
Willy E. S. Zart  
A. A. ~~Ther~~  
Marlene Iris Fleck  
Huberto Y. Limberger



## ANEXO 11 – RELATÓRIO FINAL DE 1969 (ESCOLAS) PREFEITURA DE MCR

RELATÓRIOS FINAIS DE 1969

- |   |  |
|---|--|
| 01- Artur Bernardes                               | 41- Pedro Américo                        |
| 02- Afonso Pena                                   | 42- Osvaldo Cruz-Enc. p/ Prof.ª Mercedes |
| 03- Almeida Júnior                                | 43- Olavo Bilac                          |
| 04- Almirante Barroso                             | 44- Pe. J. Anchieta                      |
| 05- Antonio João                                  | 45- Pedro A. Cabral                      |
| 06- Bela União                                    | 46- Pre. J.K.                            |
| 07- Cmte. L.A.M. Rego                             | 47- Prof.ª J. Wanderley                  |
| 08- Carlos Becker                                 | 48- Prudente Moraes                      |
| 09- Castro Alves                                  | 49- Quint. Bocaiúva                      |
| 10- Campos Sales                                  | 50- Rodrigues Alves                      |
| 11- Conde D'Eu                                    | 51- Rui Ramos                            |
| 12- Cristo Rei Enc. p/ Escola                     | 52- Rita A. Cássia                       |
| 13- Dona Diva                                     | 53- Rio Branco                           |
| 14- Duarte da Costa                               | 54- Rui Barbosa                          |
| 15- D. Pedro I                                    | 55- Rocha Rambo                          |
| 16- D. Pedro II                                   | 56- Salgado Filho                        |
| 17- Dr. V. Machado                                | 57- São Cristóvão                        |
| 18- D. Caxias                                     | 58- S. J. Batista                        |
| 19- Ed. Sagr. C. de Jesus Enc. p/ Prof.ª Mercedes | 59- S. Dumont                            |
| 20- Ev: Pto Mendes                                | 60- S. Setembro                          |
| 21- Euclides da Cunha                             | 61- Tereza Cristina                      |
| 22- Eusébio de Queirós                            | 62- Tomé de Souza                        |
| 23- Ev. Lut. da Paz                               | 63- Vital Brasil                         |
| 24- Ev. Lut. Concórdia                            | 64- Venceslau Brás                       |
| 25- Ev. M. Luther Enc. p/ Escola                  | 65- Vasco da Gama                        |
| 26- Eptácio Pessoa                                | 66- Visconde Cairú                       |
| 27- Felipe Camarão                                | 67- Visc. Mauá                           |
| 28- Flor. Peixoto                                 | 68- Willy Barth                          |
| 29- Francisco Alves                               | 69- XV de Novembro                       |
| 30- Frei H. de Coimbra                            |  |
| 31- General Osório                                |  |
| 32- Heitor V. Lobos                               |  |
| 33- Isolada de S. Roque                           |  |
| 34- João Pessoa                                   |  |
| 35- Luiz Gama                                     |  |
| 36- Machado de Assis                              |  |
| 37- Manoel Ribas                                  |  |
| 38- Mal. Hermes da Fonseca                        |  |
| 39- N. Sr.ª de Fátima                             |  |
| 40- Nilo Peçanha                                  |  |



## ANEXO 12 – RELATÓRIO FINAL DE 1970 (ESCOLAS) PREFEITURA DE MCR

RELATÓRIOS FINAIS DE 1970

- |                              |                           |
|------------------------------|---------------------------|
| 01- Afonso Pena              | 37- Pedro Américo         |
| 02- Almeida Júnior           | 38- Pres. J. Kubitscheck. |
| 03- Almirante Barroso        | 39- Rita A. de Cássia     |
| 04- Ana Neri                 | 40- Rio Branco            |
| 05- Antonio João             | 41- Rodrigues Alves       |
| 06- Bela%União               | 42- Rui Barbosa           |
| 07- Cl. Manoel da Costa      | 43- Rui Ramos             |
| 08- Campos Sales             | 44- Santos Dumont         |
| 09- Casemiro de Abreu        | 45- São Luiz Gonzaga      |
| 10- Castro Alves             | 46- São Roque             |
| 11- Conde D'Eu               | 47- Sete de Stembro       |
| 12- Cristo Rei               | 48- Tomé de Souza         |
| 13- D. Pedro I               | 49- Vasco da Gama         |
| 14- D. Pedro II              | 50- XV de Novembro        |
| 15- Dona Diva                |                           |
| 16- Duarte da Costa          |                           |
| 17- Duque de Caxias          |                           |
| 18- Epiácio Pessoa           |                           |
| 19- F. H. de Coimbra         |                           |
| 20- Felipe Camarão           |                           |
| 21- Floriano Peixoto         |                           |
| 22- Francisco Alves          |                           |
| 23- Gr. Esc. Costa e Silva   |                           |
| 24- Gr. E. Cnte L. A. M. ego |                           |
| 25- Henrique Dias            |                           |
| 26- João Pessoa              |                           |
| 27- José de Anchieta         |                           |
| 28- J. Wanderley             |                           |
| 29- Luiz Gama                |                           |
| 30- Machado de Assis         |                           |
| 31- Manoel Ribas             |                           |
| 32- Martin Luther            |                           |
| 33- N. Srª de Fátima         |                           |
| 34- Clavo Bilac              |                           |
| 35- Pedro A. Cabral          |                           |
| 36- Presidente Dutra         |                           |