

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS

ANA PAULA DOEBBER

TRAÇOS DA LÍNGUA MATERNA VERNÁCULA NO CONTEXTO
ESCOLAR

CASCADEL

2006

ANA PAULA DOEBBER

**TRAÇOS DA LÍNGUA MATERNA VERNÁCULA NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito de
conclusão de pós-graduação *Stricto Sensu* –
Mestrado em Letras
Linha de Pesquisa “Linguagem e Ensino”
Profª Orientadora: Drª Clarice Nadir von Borstel

CASCADEL

2006

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de

MESTRE EM LETRAS

na Linha de Pesquisa de Linguagem e Ensino e aprovada em sua forma final pelo programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Campus de Cascavel.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Professora Dr^a Clarice Nadir von Borstel (Unioeste)

Professor Dr. Ciro Damke (Unioeste)

Professor Dr. Paulino Vandresen (UFSC-UCPel)

Suplentes:

Professora Dr^a Ivani Rodrigues da Silva (Unicamp)

Professora Dr^a Maria Ceres Pereira (Unioeste)

Em 09 de fevereiro de 2006

DEDICATÓRIA

Para minha família

Especialmente para minha mãe, apoio certo em todas as horas

Ao meu marido, compreensível e amoroso

À pequena Julia, que veio trazer alegria, chegando junto a este trabalho

À Thaiene, minha menina do coração

Aos amigos que deram força e alegria nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTO

A Unioeste

À Capes, pelo apoio financeiro

A minha orientadora, por promover a reflexão e criticidade

Às Escolas Públicas de Pato Bragado

À Prefeitura Municipal de Pato Bragado

À comunidade participante da pesquisa

Aos professores que me instigaram à pesquisa em toda a minha vida acadêmica

Aos colegas que colaboraram nesta pesquisa

RESUMO

O estudo de fenômenos de transferências lingüísticas, da língua materna vernácula de uso, em narrativas orais e escritas, tem, com alguma frequência, destacado críticas no processo de letramento. Essa crítica também se detém sobre o ensino-aprendizagem em comunidades de fala multilíngües. Neste sentido, esta pesquisa está sendo realizada em atividade etnográfica escolar, em duas salas de aula, uma na primeira série e, a outra, em uma sexta série, ambas do Ensino Fundamental, localizadas em Pato Bragado, Paraná. Ao contrário do que o senso comum nos informa, no Brasil o bilingüismo e o bidialetalismo, é bastante comum. A comunidade de fala de Pato Bragado constitui um contexto sociolingüísticamente complexo, pois nas interações comunicativas entre os usuários no contexto social e familiar, as pessoas se comunicam interagindo em mais de uma língua e mais de uma variedade destas línguas. Este uso de mais de uma língua é mais restrito ao ambiente familiar, no entanto seus reflexos estão presentes também na escola, gerando traços lingüísticos na oralidade e na escrita dos alunos provenientes destas famílias. Foi verificado que existem descendentes de italianos, poloneses, alemães e paraguaios no município, os quais falam dialetos da língua de seus ascendentes. Os traços fonológicos da língua materna vernácula transferidos para a oralidade não costumam sofrer grande estigmatização dentro da comunidade, porém seus usuários relatam dificuldades nas interações em outras comunidades, em outros municípios, gerando o sentimento de ridículo e a necessidade de monitoração e mudança em direção ao português normativo. Sendo assim, é preciso que a escola tenha práticas pedagógicas voltadas para este fato lingüístico. Nesta pesquisa, os objetivos são identificar e descrever eventos de letramento oral e escrito, a partir da etnografia escolar e de narrativas, verificando como se dá a interação aluno/professor e aluno/aluno em situações de práticas de sala de aula pelas condições efetivas de variações lingüísticas e como isso ocorre no processo de transferências de traços dialetais da língua materna para o português. A partir deste levantamento, foi possível proporcionar práticas pedagógicas que orientam os professores na prática didática em comunidades bi (multi)língües. Acredita-se que o resultado deste estudo pode oferecer importantes contribuições não só para o aluno como também para o docente de comunidades de fala bi (multi)língües, podendo também servir de subsídio sobre como trabalhar com os traços fonológicos de outros sistemas lingüísticos no processo de alfabetização, favorecendo o desempenho dos alunos em diversos contextos lingüísticos.

PALAVRAS-CHAVE: língua materna vernácula, contexto escolar, letramento, etnias.

ABSTRACT

The study of linguistic transference phenomena in oral and written narratives, from one's vernacular in use, has frequently brought critics to the literacy process. This critic is also present on the teaching and learning in multilingual speech communities. Therefore, this research is being carried out through school ethnography activities in two classrooms: one in the first grade and the other in the sixth grade, both of primary education in a school located in Pato Bragado, Paraná. On the contrary to what the common sense tells us, bilingualism and bidialectalism are quite common in Brazil. The community speech of Pato Bragado constitutes a complex sociolinguistic context since there communicative interactions among locals, in a social and familiar context, people communicate using more than one language and in more than one variety in each of these languages. The use of more than one language is more restricted to the family environment, but its consequences appear in school, generating certain linguistic traits in the orality and writing of the students who come from these families. It was observed that there are Italian, Polish, German and Paraguayan descendents in the county who speak dialects derived from the language of their ancestors. Phonological traits of their vernacular which are transferred to orality do not usually impose greater stigmatization within their community, however its users report they have difficulties interacting in other communities, in other counties, creating a feeling of ridicule and the need to monitor and change into standard Portuguese. Therefore, the school should have pedagogical practices turned to this linguistic fact. In this research, the main aims are to identify and describe oral and written events of literacy from a school ethnography and narrative perspective. To do that it was checked how student-teacher and student-student interact in practical classroom situations through effective use of linguistic variations as well as how this process happens in the natural transference from the dialectal traits of their mother tongue into Portuguese. Data gathered in this survey made it possible to suggest pedagogical practices which would guide teachers in their didactic practice in bi(multi)lingual communities. It is believed that the result of this study can offer important contributions not only for the student, but also for teachers from bi(multi)lingual communities. It could also be used as information on how to work with the phonological traits of other linguistic systems in the literacy process favoring the students' performance in several linguistic contexts.

KEY-WORDS: vernacular mother tongue, school context, literacy, ethnic groups.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Mapa do Paraná.....	24
Ilustração 2 – Localização do Município de Pato Bragado.....	25
Ilustração 3 – Prefeitura Municipal de Pato Bragado.....	25
Ilustração 4 – Portal de Entrada de Pato Bragado.....	26
Ilustração 5 – Área Rurbana de Pato Bragado.....	30
Ilustração 6 – Vista Panorâmica de Pato Bragado.....	33
Ilustração 7 – Sala de Aula.....	33
INTRODUÇÃO.....	14
1 ASPECTOS HISTÓRICOS.....	17
1.1 ESPAÇO GEOGRÁFICO E LINGÜÍSTICO.....	17
1.2 CONTEXTO RURAL OU URBANO?.....	26
1.3 PATO BRAGADO: DUAS ESCOLAS, UM ENDEREÇO.....	30
2 METODOLOGIA DE PESQUISA: SOB A ÓTICA DO SUJEITO OUTRO.....	34
2.1 A ETNOGRAFIA E A SALA DE AULA.....	34
2.2 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS.....	44
2.3 VISITANDO AS FAMÍLIAS.....	46
3 A LITERATURA CORRESPONDENTE COMO SUPORTE PARA A ANÁLISE.....	50
3.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	50

3.2 O COMPORTAMENTO LINGÜÍSTICO E SUAS IMPLICAÇÕES.....	61
3.3 BILINGÜISMO E BIDIALETALISMO.....	66
3.4 LINGUAGEM E ENSINO.....	90
4 NARRATIVAS DE PRÁTICAS ESCOLARES.....	99
4.1 ANÁLISE DOS TEXTOS ESCRITOS COLETADOS.....	100
4.2 SUGESTÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
6 REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Local de Moradia.....	28
Gráfico 2 – Profissão dos Pais.....	28
Gráfico 3 – Profissão das Mães.....	29
Gráfico 4 – Línguas Faladas por Familiares dos Alunos de Pato Bragado.....	83
Gráfico 5 – Línguas Estrangeiras Faladas por Familiares dos Alunos de Pato Bragado....	83
Gráfico 6 – Local de Residência.....	87
Gráfico 7 – Profissão dos Pais.....	87
Gráfico 8 – Profissão das Mães.....	87
Gráfico 9 – Tempo de Residência no Município.....	89
Gráfico 10 – Escolaridade dos Pais FB que têm contato com Material Escrito em Alemão	89

Gráfico 11 - Escolaridade dos Pais FB que não têm contato com Material Escrito em	
Alemão.....	90

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Entrevistas com Alunos.....	127
ANEXO B – Entrevista com a Equipe Escolar.....	137
ANEXO C – Entrevistas com Famílias.....	142
ANEXO D – Textos dos alunos.....	161
ANEXO E – Aulas observadas.....	166
ANEXO F – Entrevista ao corpo docente.....	173
ANEXO G – Roteiro de entrevista para alunos.....	174
ANEXO H – Roteiro de entrevista sobre línguas faladas em casa.....	175
ANEXO I – Roteiro de entrevista para alunos.....	176

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS NA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS E TEXTOS ESCRITOS

A = aluno não identificável.

As = alunos em coro.

Am = mãe de Ti, 6ª série.

L = prof. da 1ª série.

C = aluno da 6ª C série.

Ca = aluna da 1ª série.

Cl = aluna da 1ª série.

Cb = aluna da 1ª série.

Cm = aluna da 1ª série.

E = Entrevistadora.

FB = Falantes do *Brasildeutsch*.

I = prof da 6ª série.

Ja = mãe de Cm

Ji = aluna da 1ª série.

La = aluna da 6ª série.

Lb = mãe de Cb, aluna da 1ª série.

Li = aluna da 6ª série.

Ln, mãe de Li, aluna da 6ª série.

Ls = mãe de La, aluna da 6ª série.

Lu = aluno da 1ª série.

Mc = mãe de , 6ª série.

Ph = aluno da 6ª série.

Sa = aluna da 6ª série.

SFB = participantes que não são falantes de dialetos do alemão nem tem familiares falantes destes dialetos.

Ta = aluno da 1ª série.

Ti = aluno da 6ª série.

W = aluno da 1ª série.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ASPECTOS HISTÓRICOS.....	17
1.1 ESPAÇO GEOGRÁFICO E LINGÜÍSTICO.....	17
1.2 CONTEXTO RURAL OU URBANO?.....	26
1.3 PATO BRAGADO: DUAS ESCOLAS, UM ENDEREÇO.....	30
2 METODOLOGIA DE PESQUISA: SOB A ÓTICA DO SUJEITO OUTRO.....	34
2.1 A ETNOGRAFIA E A SALA DE AULA.....	34
2.2 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS.....	44
2.3 VISITANDO AS FAMÍLIAS.....	46
3 A LITERATURA CORRESPONDENTE COMO SUPORTE PARA A ANÁLISE....	50
3.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	50
3.2 O COMPORTAMENTO LINGÜÍSTICO E SUAS IMPLICAÇÕES.....	61
3.3 BILINGÜISMO E BIDIALETALISMO.....	66
3.4 LINGUAGEM E ENSINO.....	90
4 NARRATIVAS DE PRÁTICAS ESCOLARES.....	99
4.1 ANÁLISE DOS TEXTOS ESCRITOS COLETADOS.....	100
4.2 SUGESTÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
6 REFERÊNCIAS.....	121
ANEXOS.....	127

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco eventos de oralidade e letramento realizados em uma turma de 1ª série, da Escola Municipal Marechal Deodoro, e em outra de 6ª série, do Colégio Estadual Pato Bragado, ambas do Ensino Fundamental, localizadas em Pato Bragado, no extremo oeste do Paraná. A idéia de realizar esta pesquisa iniciou durante uma substituição¹ feita no Colégio Estadual de Pato Bragado. Neste ano, estava em fase de conclusão a pesquisa de Borstel e Doebber (2003)², na qual foram realizadas diversas leituras que instigaram a pesquisadora a descobrir como se dava o processo lingüístico e cultural também em Pato Bragado. Desta forma, deu-se entrada no processo de seleção para o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e na produção de um pré-projeto de pesquisa.

Durante a substituição, foi observado que muitos alunos de Pato Bragado eram descendentes de imigrantes e que traziam transferências lingüísticas da língua materna vernácula³ de seus pais e avós para o português escrito e, alguns, também para a oralidade. Procurou-se a delimitação maior aos descendentes de alemães. Investigando os alunos, descobriu-se que a língua alemã (mais especificadamente o *Brasildeutsch*⁴) era falada em casa e que alguns deles também participavam de interações nesta língua. Além disso, foi observado já inicialmente que estas transferências costumavam passar despercebidas no trabalho

¹ Esta substituição foi feita em virtude de licença maternidade da professora regente. Foi trabalhado em turmas de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa. As atividades de produção textual salientaram o contexto sociolingüístico complexo e a carência de atividades pedagógicas voltadas para este fato.

² Pesquisa financiada pelo CNPq, visando estudar a heterogeneidade lingüística presente em Marechal Cândido Rondon, Paraná. Foram observadas especialmente atividades de oralidade e letramento em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental.

³ O estágio da língua materna vernácula, argumenta Labov (1974, p. 66), ocorre quando as características do dialeto do grupo tornam-se reações automaticamente estabelecidas no padrão da fala cotidiana.

⁴ Termo utilizado para conceituar o falar alemão, em regiões de descendência alemã, é uma variante poliglôssica em relação ao alemão padrão, ou seja, há elementos do alemão normativo, do português brasileiro e de vários dialetos da língua alemã trazidos de várias regiões da Europa, principalmente da Alemanha (HEYE, 1986 *apud* BORSTEL, 1999, p. 93).

docente, não havia um enfoque cultural por parte dos professores e demais integrantes da equipe pedagógica.

Possivelmente esta atitude por parte dos docentes seja resultado do fato de o Brasil costumar ser caracterizado como monolíngüe, genericamente. Este ideário foi constatado por Cavalcanti (2001), segundo a autora, pensa-se que os brasileiros utilizam uma única língua, mas na verdade é o bilingüismo situacional que predomina, principalmente no sul do país. É obvio que esta visão de monolingüismo não ocorre entre os pesquisadores da área. Weinreich (1953) chama de bilingüismo o emprego de duas línguas de forma alternada. Mesmo que a língua materna não seja mais falada, ela deixa seus traços bidialetais na variedade do português, que passa a ser a primeira língua do usuário. Os estudos de Bortoni-Ricardo (1985, *apud* BORSTEL, 1992, p. 169) nos indicam que as redes de relações familiares e preferenciais acabam por transmitir e manter a língua minoritária, isso quando a identidade étnica e cultural do grupo se mantém.

A partir de estudos deste caráter, foi observado o contexto sociolingüístico de Pato Bragado. É possível dizer que se trata de um município bi(multi)língüe, haja visto que nele se encontram descendentes de italianos, poloneses, alemães, paraguaios, e outros, os quais falam dialetos da língua de seus ascendentes (veja subcapítulo “A construção do *corpus*”, neste trabalho). Sendo assim, surge a carência de práticas pedagógicas voltadas para este fato. Nesta pesquisa, o enfoque principal será dado aos descendentes de imigrantes alemães. De acordo com entrevista ao supervisor do Colégio Estadual, a língua alemã ainda influencia a leitura e escrita dos alunos, assim como as línguas faladas no país vizinho, o Espanhol e Guarani, no Paraguai.

A pesquisa tem como objetivo identificar e descrever eventos de letramento oral e escrito, a partir da etnografia escolar e de narrativas; verificar como se dá a interação aluno/professor e aluno/aluno em eventos de letramento em sala de aula pelas condições efetivas de variações lingüísticas; descrever, analisar e interpretar como ocorre o processo de

transferências de traços dialetais da língua materna para o português quanto à estrutura fonológica em textos orais e sua repercussão em textos escritos; proporcionar às Secretarias Municipal e Estadual de Educação subsídios que orientem os professores na prática didática e pedagógica em comunidades bi(multi)língües. Buscou-se analisar, em textos orais e escritos, o enurdecimento e vozeamento das consoantes oclusivas, o uso da vibrante simples em contextos lingüísticos de vibrante múltipla e o uso da nasalização. Quanto à formação da identidade, a meta foi investigar como é a relação entre as línguas, as culturas e as identidades na escola e na comunidade; qual a relação da comunidade e da escola com as marcas orais do *Brasildeutsch*; e como os alunos encaram as diferenças étnicas e culturais entre eles.

No primeiro capítulo são apresentados os objetivos da pesquisa, seu objeto e sua justificativa. Também são situadas as escolas e seus sujeitos no contexto histórico, geográfico e lingüístico, discute-se e faz-se uma reflexão sobre a localização do município (fronteira com o Paraguai), sua fundação e a relação entre o rural e o urbano. Já no segundo capítulo, o método de pesquisa é apresentado e discutido, são expostos o encaminhamento metodológico realizado, a construção do corpus e a descrição de algumas observações de campo. No terceiro capítulo foi construído o suporte teórico do trabalho, nele constam as teorias que embasaram as análises e as discussões atuais sobre o tema investigado. As narrativas escolares coletadas são analisadas no quarto capítulo, assim como trechos das entrevistas orais realizadas com os participantes da pesquisa. Além disso, no quarto capítulo são sugeridas atividades para sala de aula que trabalhem as transferências culturais nos textos orais e escritos. A seguir, no capítulo quinto, são considerações finais, referências bibliográficas e, então, os anexos.

1 ASPECTOS HISTÓRICOS

1.1 ESPAÇO GEOGRÁFICO E LINGÜÍSTICO

Conforme o *site* oficial de Pato Bragado (www.patobragado.gov.br), este município começou a ser habitado a partir do processo de colonização realizado pela Colonizadora Maripá, na década de 50. Em 29 de dezembro de 1962 a vila de Pato Bragado tornou-se distrito de Marechal Cândido Rondon (Lei 52/62) e em 12 de abril de 1965, foi elevado a Distrito Administrativo e Judiciário (Lei Estadual 5079/65). Um plebiscito consolidou o processo de emancipação e em 18 de junho de 1990, através da lei Estadual nº 9.229, Pato Bragado tornou-se município, desmembrando-se de Marechal Cândido Rondon. Em 1º de janeiro de 1993, ocorreu a instalação do Município (veja Ilustração 1 e 2, página 23 e 24).

Dentre as fontes escritas passíveis de consulta sobre o surgimento do município, está o trabalho do professor de História Valdir Gregory *et al.* (2004). De acordo com estes, Pato Bragado foi projetado para se localizar no Km 9 da estrada que ligava Toledo (município vizinho) ao Porto Britânia. Como as estradas não tinham boas condições, uma pousada⁵ foi construída nas proximidades dos Km 10 e 11 para abrigar os viajantes que desejavam chegar ao Km 9. Assim, a sede de Pato Bragado acabou sendo deslocada ao local da pousada.

A Companhia de Madeiras Del Alto Paraná, segundo Laverdi (2003), adquiriu terras nesta região e as denominou de Fazenda Britânia, iniciando assim o processo de colonização. Posteriormente, estas terras foram compradas pela Colonizadora Maripá, a qual intensificou o processo colonizador. Ainda nas colocações de Gregory *et al.* (2004) a construção das

⁵ Pousada, era o local onde os viajantes hospedavam-se para passar a noite, continuando seu roteiro de viagem no dia seguinte.

primeiras casas na vila de Pato Bragado se deu em 1964, aproveitando a estrada no sentido Sul (para Entre Rios do Oeste, hoje um município vizinho) e sentido Leste-Oeste (de Toledo ao Porto Britânia). Hoje estas são as principais vias da cidade, constituindo as duas avenidas existentes.

A propósito da origem étnica dos primeiros habitantes do município, Gregory *et al.* (2004) argumentam que atualmente predominam os descendentes de alemães e italianos, seguidos de descendentes de poloneses, portugueses e indígenas. Os autores remetem-se aos paraguaios na descrição da história e das fases econômicas de Pato Bragado. Os paraguaios são referenciados principalmente quando se fala da mão de obra utilizada, porém não aparecem no trecho do livro destinado à descrição da formação étnica. “A população local é descendente de imigrantes e migrantes de várias partes do mundo, o que a faz cultivar valores, crenças e costumes diversificados. As origens alemã e italiana predominam em meio às origens polonesa, portuguesa e indígena” (GREGORY *et al.*, 2004, p. 111). Segundo os autores, as pessoas com sobrenomes que não são de origem européia costumavam ser consideradas pela população do local como de origem paraguaia, mesmo que alguns destes tenham sua origem e seu local de nascimento no Brasil, caracterizando um estigma étnico com relação a este grupo de moradores. Vale lembrar que o município faz fronteira com o Paraguai (veja ilustração 1 e 2, p. 23 e 24).

Ao pesquisar a história de Marechal Cândido Rondon, município ao qual Pato Bragado pertencia, Laverdi (2003) constatou que a memória oficial do município sempre buscou construir uma identidade única e hegemônica, a germânica. Desta forma, o período pré-colonial foi esquecido pela cultura oficial local, ou pelo menos ignorado, assim como os diversos migrantes que não eram provenientes dos estados do sul ou que não eram de origem ítalo-germânica, e, ou de descendência européia. O mesmo, por conseguinte, aconteceu com Pato Bragado. Um exemplo é o estilo arquitetônico adotado em prédios públicos municipais. Há uma tendência à construção imaginada e transformada de um estilo germânico, entre os

quais pode-se citar a Prefeitura Municipal, o Portal de Entrada e a Câmara Municipal. Apresenta-se nas páginas 24 e 25, ilustrações 3 e 4, as fotos das duas primeiras edificações citadas.

Conforme Gregory (1997), havia um discurso e uma prática de seleção do elemento humano que privilegiava os descendentes de europeus, em especial os ítalo-germânicos. Maccari (1999) observou que houve um interesse econômico por parte dos diretores da empresa Maripá, visto que o tipo ideal de colono foi eleito por sua capacidade de produção. Ainda hoje, os descendentes citados são vistos como mais produtivos no trabalho, pesando o estigma de preguiçosos ou relaxados sobre os “outros” do município. A Companhia aproveitou-se da dificuldade de acesso a terra nos estados sulinos para conseguir vantagens ao criar núcleos coloniais, ao mesmo tempo em que dava facilidades e proteção aos novos colonos. Ao contrário do que a história oficial prega, Laverdi (2003) verificou que os colonos escolheram o local ao qual vieram, não foram simplesmente objetos da história, mas sujeitos. A própria empresa produziu grande quantidade de material historiográfico, afirmando-se como modelo de colonização.

A mistura de etnias, segundo o professor Gregory *et al.* (2004), produziu uma diversidade cultural manifestada nas práticas, costumes, fala, alimentação, danças, músicas, artesanato, agricultura e festividades. No entanto, os mesmos autores afirmam que há o predomínio das culturas alemã e italiana. Além disso, ao tratar das festas oficiais do município, somente a origem germânica aparece, sendo citada a *Ocktoberfest* (festa anual que celebra características desta etnia). Isso indica que as demais etnias não têm o mesmo espaço nas manifestações culturais, ou seja, a diversidade cultural e étnica existe, porém ela não faz parte da cultura “oficial”. Os “outros”, segundo Laverdi (2003, p. 30), “sempre foram lembrados de maneira tópica, limitadas à constatação do seu número reduzido e da classe social baixa a que pertenciam”.

A mitificação do passado na produção historiográfica é trabalhada por Girardet (1987, *apud* LAVERDI, 2003, p. 46). Alguns fatos foram realmente vividos, porém, a maioria não pertence à memória individual, apenas fazem parte da história ou do que passou a fazer parte da memória da história. “O passado ao qual se referem nunca foi diretamente conhecido; seu poder evocador é o do modelo, de um arquétipo, modelo e arquétipo a que a emergência fora do tempo decorrido parece por definição dar um valor suplementar de exemplaridade”.

Com relação à definição do que é etnia, Certeau (2001) concebe-a mais como o que um grupo define por seu ato do que por objetos de saber. Não há etnia enquanto o grupo não opta pelo desafio de existir, enquanto não age. É com a tomada de consciência dos sistemas de repressão que os grupos começam a aspirar a autonomia, mas pode acontecer de lhes faltarem os meios socioeconômicos, tão necessários nessa luta.

Uma boa parte de grupos minoritários, segundo Certeau (2001), tem dificuldade em situar-se negativamente, em afirmar o que *não* são. Isso, para Loureiro (2004), deve-se ao fato de que estes grupos assumirem o conceito e imagem de como os outros os vêem. Ao reivindicar suas identidades, argumenta Certeau (2001), é preciso ser cauteloso para não se restringir apenas ao campo cultural ou apenas ao político. O autor enfatiza o termo *ideologia política*, visto que a minoria não possui efetivamente o poder político, ao menos enquanto as forças centralizadoras o detêm.

Para resolver os problemas de estigmatização de minorias, argumenta Certeau (2001), é preciso que os que sofrem este processo não sejam vistos como pertencentes apenas a seu grupo, mas como reflexo da organização social geral. É preciso que as reivindicações culturais das minorias tornem-se uma luta política contra a centralização social ou cultural.

A cultura nacional, segundo Hall (2003, p. 50), é “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Pelo fato de as culturas nacionais produzirem sentidos com os quais podemos nos identificar, criam identidades. Para Anderson (1983 *apud* HALL, 2003, p. 51), “a identidade nacional é uma

‘comunidade imaginada’”. Ele afirma que as nações se diferenciam pela forma como são imaginadas. Bhabha (1990 *apud* HALL, 2003, p. 51) acredita que as nações têm suas origens nos mitos do tempo, assim como as narrativas, e que só se efetivam nos olhos da mente.

As culturas das nações são pensadas como um dispositivo discursivo por Hall (2003, p. 59), dispositivo este que representa a unidade ou identidade da diferença. Apesar de a nação ser composta por diversas culturas e etnias, estas acabam por identificar-se. Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional.

As tradições, para Hobsbawm (1997), podem ser inventadas. Muitas vezes o que parece ser uma tradição antiga é na verdade muito recente e pode até ser inventado. Estas tradições objetivam inculcar valores que, depois de repetidos, dão continuidade a um passado histórico adequado. Elas podem ser oficiais ou não oficiais. As oficiais, ou políticas, são consequência ou criação de movimentos sociais e políticos oficiais. As invenções não oficiais, ou sociais, são criadas por grupos não organizados oficialmente ou que não tinham interesse especificamente político, como as agremiações. Essas tradições tiveram como função a coesão da identidade de grupos novos. “Grupos sociais, ambientes e contextos sociais inteiramente novos, ou velhos, mas incrivelmente transformados, exigiam novos instrumentos que assegurassem ou expressassem identidade e coesão social, e que estruturassem relações sociais” (HOBBSAWN, 1997, p. 271).

As “tradições inventadas” têm funções políticas e sociais sem as quais não existiriam. No entanto, questiona o autor, até que ponto elas são manipuláveis? Segundo o autor, elas são criadas dentro dos limites da aceitabilidade, as manipulações com maior sucesso são aquelas que respondem a alguma necessidade sentida pelos grupos.

As tradições desenvolvem-se dentro das culturas dos povos. A cultura, para Certeau (2001), é um conjunto de práticas sociais que fazem sentido para quem as pratica. Assim, a

cultura não é um bem a ser recebido, mas a ser produzido, não havendo distinção entre cultura letrada e popular. Segundo Giard (2001), a cultura, da forma concebida por Certeau (2001), é apropriada e transformada pessoalmente, em intercâmbio num grupo social. Por isso é que cada época configura-se de forma diferente. Certeau (2001) objetivava combater a “cultura no singular”, pois corresponde apenas a um meio, buscando a “cultura no plural”. As universidades devem produzir uma cultura de massa, diz Certeau (2001), conforme Giard (2001), em uma língua familiar à maioria das pessoas, mas essa tarefa é considerada difícil, pois as universidades não costumam permitir a simplificação, por exemplo, da ortografia e, ou da transferência da alternância fônica para a escrita, em contextos institucionalizados.

Ao entrevistar um pioneiro do município de Pato Bragado, este contou um pouco de sua história de vida, de sua experiência com a língua alemã. Ele informou que nasceu no Rio Grande do Sul e estudava em uma escola cerca de dois quilômetros e meio de sua casa, em uma comunidade italiana. Em sua infância, o pioneiro não sabia falar em português, somente o alemão situacional. Além disso, entre a escola e sua casa havia um rio que algumas vezes ao ano transbordava, fazendo com que ele faltasse muito à escola. Com isso, neste período de chuvas ocorria um ano com pouco aprendizado. Mais tarde, o pai do participante da pesquisa comprou uma madeireira em outro local do Rio Grande do Sul, próximo a uma escola. Nesta época o pioneiro voltou a estudar, agora tendo um professor que se dispunha a ouvir as perguntas dos alunos em alemão e a respondê-las em português, fazendo com que seus alunos também aprendessem o português, sem maiores problemas de compreensão. Mesmo aprendendo o Português na escola, este aprendizado foi resultado de necessidades econômicas, foi devido à mudança de local de trabalho e moradia do pai que o entrevistado acabou indo a essa escola. Alguns anos depois, a família dele mudou-se para o estado do Paraná e, como ele era o filho mais velho, precisava ajudar a trabalhar na lavoura e não podia estudar. Somente após dez anos é que ele voltou a estudar, já dominando a língua portuguesa,

no período noturno, sendo que seus irmãos já estudavam em Marechal Cândido Rondon. Vale lembrar que nesse período Pato Bragado era distrito deste município.

O pioneiro, reproduzindo a memória oficial, informou que Pato Bragado teve colonização de imigrantes alemães, vindos do sul do país. Ele contou que na década de 80 fez uma pesquisa nos cartórios daquele distrito e de Marechal Cândido Rondon, segundo a qual, 92% dos nascidos neste local eram descendentes de alemães, o que o surpreendeu. Hoje, segundo o informante, cerca de 60% da população do município tem sobrenome de origem alemã, os demais são de descendentes de italianos, poloneses, entre outros. O entrevistado narrou que as pessoas com 40 a 50 anos ou mais costumam falar em *Brasildeutsch*, principalmente em seus lares ou com conhecidos que também falam esta língua materna vernácula. Entre os jovens é mais raro o domínio do alemão, mas ele coloca que alguns ainda falam e cita como exemplo um vizinho seu, que tem 11 anos e quando precisa algo emprestado, pede em alemão.

Para poder obter uma amostra da população da comunidade de fala, quanto ao bilingüismo, apoiando-se na literatura de Mackey (1968), foi aplicado um roteiro de entrevistas (ANEXO I) em turmas de 3ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, nas escolas mencionadas, no segundo semestre de 2005. Também foram coletadas as listas de alunos matriculados nas escolas de Pato Bragado. Observando a origem étnica dos sobrenomes dos alunos, constatou-se que 54% destes eram de origem germânica. Isto demonstra que houve uma miscigenação cultural durante os últimos anos, os casamentos interétnicos devem ter sido mais frequentes. No entanto, não se pode ignorar o fato de ainda haver um grande número de alunos descendentes de alemães, a maioria com contato com o *Brasildeutsch* em maior ou menor grau.

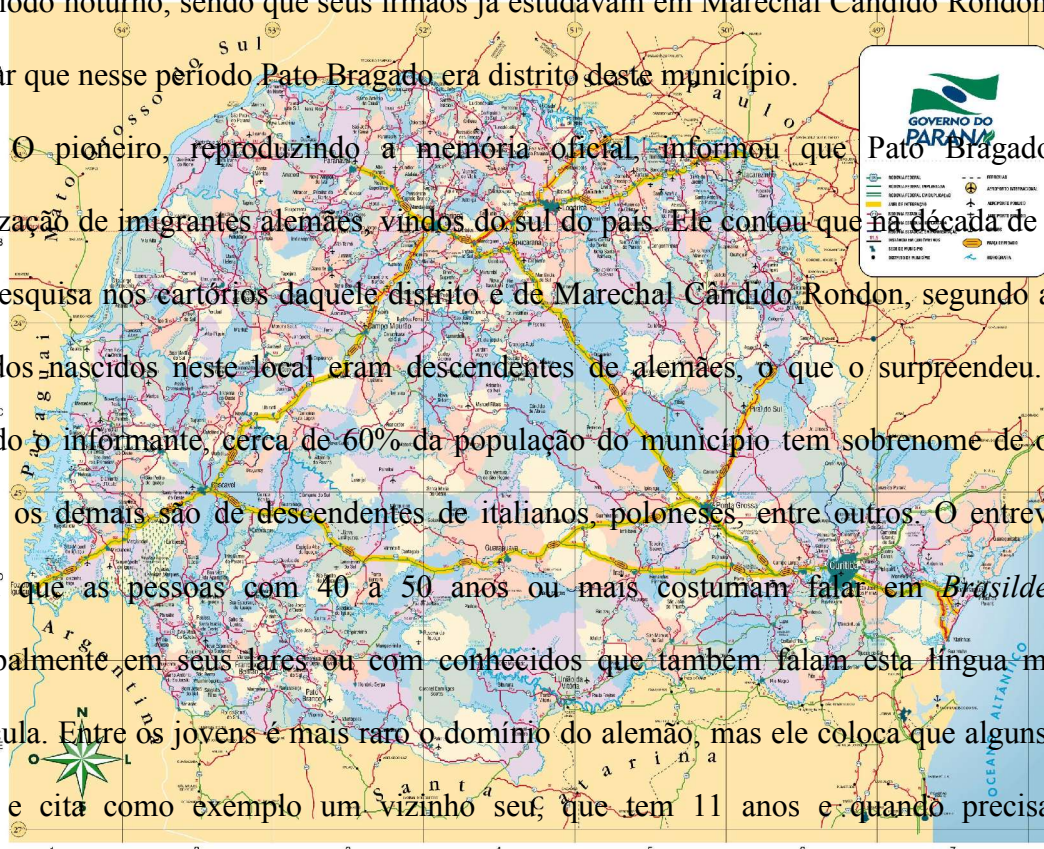


Ilustração 1 – Mapa do Paraná

FONTE: disponível em <www.paranaturismo.com.br/mapa.asp>



Ilustração 2 – Localização do Município de Pato Bragado

FONTE: disponível em <www.paranaturismo.com.br/mapa.asp>



Ilustração 3 – Prefeitura Municipal de Pato Bragado

Ilustração 4 – Portal de Entrada de Pato Bragado

1.2 CONTEXTO RURAL OU URBANO?

A variação lingüística é decorrente de vários fatores. Dentre eles, Bortoni-Ricardo (2004) elenca o grupo etário, o gênero (homem-mulher), o status socioeconômico, o grau de escolarização (e a qualidade das escolas freqüentadas), o mercado de trabalho e a rede social a que o sujeito pertence. Quanto ao status socioeconômico, não só a distribuição de bens materiais e culturais tem seu papel, como também o acesso à informatização, à internet. A autora propõe o estudo da variação no português brasileiro a partir de três *contínuos*: o de urbanização, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística.

No contínuo de urbanização precisa-se observar onde o falante passou sua vida, no meio urbano e/ou rural. Em uma das pontas do contínuo estão os falares rurais mais isolados, de tradição oral. Em outra ponta estão os falares urbanos, que sofreram influência de codificação lingüística, como a forma normativa de escrita e a da fonologia. Entremédio a estas

duas pontas, encontram-se os falares rurbanos. Os itens típicos dos falares rurais e que vão desaparecendo no falar urbano são caracterizados pela autora como *descontínuos*, pois seu uso é descontinuado. Os traços que não estão de acordo com as normatizações, mas que estão presentes nas situações enunciativas de usuários do português brasileiro são classificados como contínuos *graduais*.

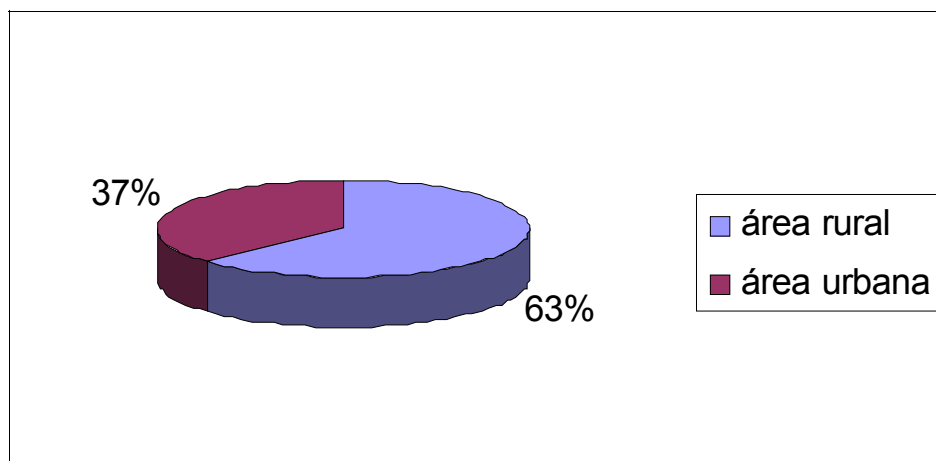
Então se buscou localizar os participantes desta pesquisa neste *continuum*. Inicialmente, foram observadas a atividade econômica e a disposição geográfica das famílias estudadas. O município conta hoje com 135,29 Km² de área territorial, conforme dados do IBGE (ESTIMATIVA, 2005). Segundo o mesmo instituto, a população total em 2000/2001 era de 4093 pessoas, sendo 2343 na área urbana e 1750 na área rural. Observou-se, inclusive por meio de registros de fotos, que as áreas urbana e rural se confundem, os sítios estão a poucos metros da região central, mais urbanizada. Além disso, muitas pessoas moram na cidade e trabalham no campo e vice-versa. Também se constatou que mesmo na área urbana encontram-se residências que em seus quintais (área vaga no fundo do terreno) há animais como bois, porcos, galinhas e também atividades ligadas à agricultura. Desta forma, são questionáveis os dados apresentados pelo IBGE, pois não há uma distinção clara entre área urbana e rural. Isso caracteriza o contexto rurbarano (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005). Na ilustração 5 (página 29) está uma foto de casas do município, é possível observar esta mistura entre ambientes rural e urbano, ao lado de uma casa encontra-se um terreno com plantas que são destinadas à alimentação de bovinos.

Procurando minimizar estas dúvidas, foi aplicado um roteiro de entrevistas para 149 (cento e quarenta e nove) alunos (ANEXO I, veja também o subcapítulo “A etnografia e a sala de aula”, neste trabalho). Neste solicitou-se que os alunos marcassem como área rural se em sua casa houvessem atividades ligadas à agricultura e/ou pecuária, da qual se obtivesse lucro, excluindo assim as pequenas hortas de verduras, comuns na região. Dos alunos entrevistados, 63% disse morar na área rural, ou com características da área rural. Este dado é

consideravelmente maior do que o apresentado pelo IBGE, porém não reflete a situação de toda população bragadense, haja visto que apenas um número limitado de alunos foram entrevistados e estes responderam em nome de suas famílias.

LOCAL DE MORADIA

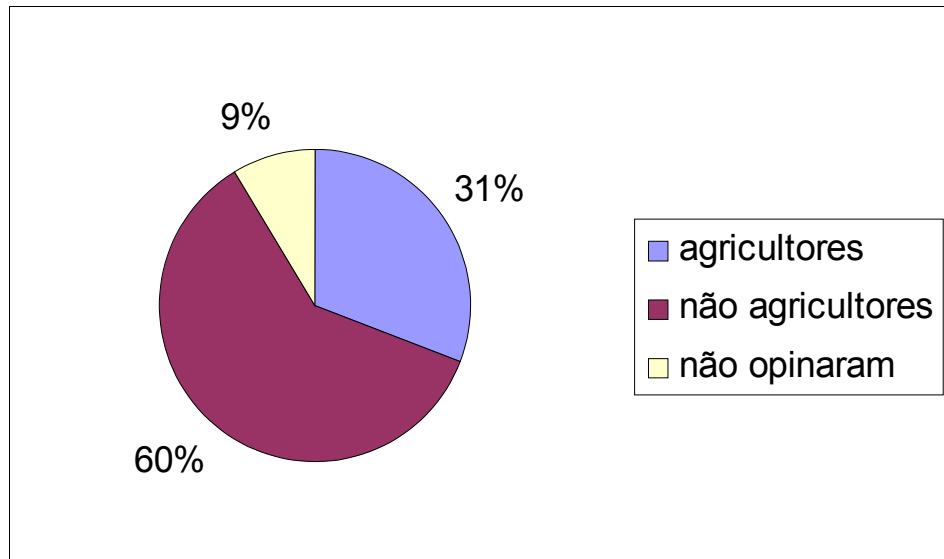
Gráfico 1 – Local de Moradia



Buscou-se também investigar a profissão dos pais destes alunos. Raros foram os casos de alunos que moravam em área rural e que declararam que suas mães eram agricultoras, caso a mãe não trabalhasse em outro lugar, estas eram classificadas por seus filhos como “donas-de-casa”. No entanto, sabe-se que estas mães geralmente realizam atividades ligadas à agricultura e criação de animais no seu cotidiano, o que motivou a pesquisadora a colocá-las como agricultoras, somando 30%. Com relação aos pais, 31% destes foram declarados como agricultores. O número de pais e mães que moram na área rural algumas vezes não é o mesmo que o de agricultores, isto porque alguns deles trabalham em outro lugar, além de cuidar de sua propriedade. O gráfico abaixo representa as profissões dos pais dos alunos entrevistados.

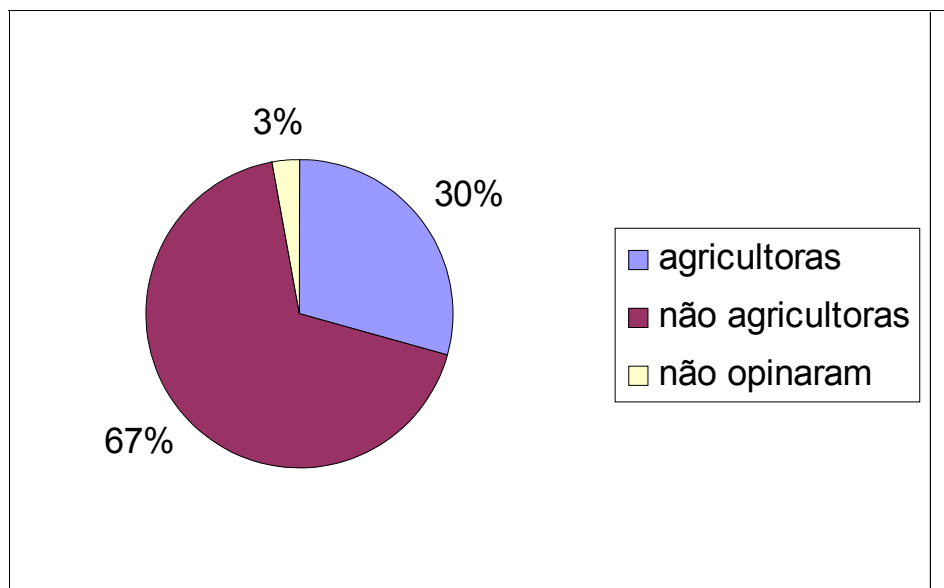
Gráfico 2 – Profissão dos Pais

PROFISSÃO DOS PAIS



PROFISSÃO DAS MÃES

Gráfico 3 – Profissão das Mães



A interação entre as pessoas que moram em sítios e as que moram na cidade é constante, todos ali se conhecem. Quando necessário encontrar o endereço de uma família, o qual era menos detalhado, só era preciso perguntar às pessoas do município e estas geralmente sabiam explicar como se chegar ao endereço procurado. Em uma das visitas de campo, foi perguntado às pessoas que estavam em um posto de gasolina onde era a Linha São Francisco, um senhor presente perguntou o sobrenome da família que seria visitada e passou a dizer o sobrenome de todas as famílias que residiam à direita e à esquerda da estrada principal. Isso

mostra que a maioria das pessoas deste local não costuma mudar-se de lugar com frequência, além de conhecerem-se um ao outro.



Ilustração 5 – Área Rurbana de Pato Bragado

1.3 PATO BRAGADO: DUAS ESCOLAS, UM ENDEREÇO

Três dimensões fundamentais para a pesquisa em sala de aula são apontadas por André (2003). A primeira, institucional ou organizacional, consiste em toda a organização do trabalho pedagógico, dos recursos humanos e materiais. Outra dimensão é a instrucional ou pedagógica. Esta é formada pelo contato entre o professor, os alunos e o conhecimento. Estão envolvidos aí os objetivos e conteúdos da aula, os materiais didáticos, as formas de avaliação e os mecanismos de comunicação utilizados. Devem-se levar em conta a situação concreta tanto dos alunos, quanto dos professores, as histórias pessoais e as condições específicas em

que o ensino acontece. A terceira dimensão apontada pela autora caracteriza-se pela situação sociopolítica/cultural da escola. Trata-se de investigar os determinantes macroestruturais da prática educativa.

Partindo destes apontamentos da autora, buscou-se a caracterização física da escola estudada. Estima-se que o município de Pato Bragado conta hoje com 4370 habitantes (ESTIMATIVA, 2005), portanto, é relativamente pequeno, como podemos observar na ilustração 6 (página 32).

Nele encontram-se duas escolas públicas, a Escola Municipal Marechal Deodoro, que abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de 1ª à 4ª séries, e o Colégio Estadual Pato Bragado, que abrange as turmas de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As duas estão localizadas no mesmo quarteirão, dividindo o espaço de lazer, um ginásio de esportes, banheiros, salas administrativas, auditório, biblioteca, almoxarifado, sala de professores e outros. Apenas as classes de Educação Infantil estão fisicamente separadas, tendo um espaço de lazer à parte, com parquinhos e brinquedos diversos. No restante, há o compartilhamento de diversas salas e materiais, como os do almoxarifado.

Observe a ilustração 7 (página 32), de uma sala de aula da escola. As salas são semelhantes fisicamente. A sala da 1ª série tinha vários cartazes na parede, entre eles havia uma oração cristã, o alfabeto, as vogais com desenhos e cartazes com os números e livros minúsculos na quantidade correspondente a cada número. Além disso, havia um cartaz com a letra “A” e objetos recortados de revistas que começavam com a letra correspondente. Os alunos costumam interagir entre si e com o professor constantemente, sobre assuntos diversos, não apenas sobre o conteúdo trabalhado em sala. Foi possível observar que o professor L é bastante receptivo, quando um aluno conta sobre uma festa, algo que aconteceu em casa ou outros assuntos, ele olha nos olhos dos alunos e mostra-se interessado naquilo que estes falam. Juntamente com essa interação constante, L consegue retomar o conteúdo de aula e desenvolver suas atividades com sucesso. Quando necessário, L chama a atenção dos alunos

mais desatentos, sem precisar falar alto, aliás, também os discentes não costumam falar alto. É visível um clima de respeito mútuo e de amizade.

Na turma da 6ª série também há uma interação constante entre os alunos e com a professora, porém esta não costuma conversar com eles sobre assuntos que não estejam relacionados ao assunto estudado. Pode-se confirmar esta postura por uma gravação de uma aula em que os alunos podiam escolher uma reportagem para ler e no final da aula deveriam escrever um resumo desta, para entregar para a professora. Em quase uma hora de gravação, a professora não interagiu em nenhum momento com os alunos, caso o assunto não estivesse relacionado à aula. Já a conversa entre os alunos não costuma ser tanto sobre os assuntos de aula, eles costumam falar mais sobre sua vida e experiências pessoais. Os alunos têm liberdade de interagir entre si durante as atividades, desde que isso não atrapalhe o andamento das mesmas.

A sala da 6ª série é grande, com cortinas azuis, um ambiente que inspira a tranquilidade. Não havia muitos cartazes no início do ano, apenas um mapa mundi, o que mudou durante as observações: em várias disciplinas, foram produzidos cartazes que foram fixados na parede.

Os professores das duas escolas, em sua maioria, residem em Pato Bragado. Apenas da 5ª série do Ensino Fundamental em diante há maior número de professores de outros municípios, mas todos vizinhos. Desta forma, os alunos geralmente já conhecem os professores que lhes darão aula no ano seguinte.



Ilustração 6 – Vista Panorâmica de Pato Bragado



Ilustração 7 – Sala de Aula

2 METODOLOGIA DE PESQUISA: SOB A ÓTICA DO SUJEITO OUTRO

Ao pensar em realizar uma pesquisa, é preciso optar por um método para sua realização. No caso de uma pesquisa em sala de aula, como esta, que tem por objetivo contribuir para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, uma boa escolha é a pesquisa de tipo etnográfico. Com essa forma de pesquisar foi possível investigar os diversos pontos de vista sobre os eventos de letramento (KLEIMAN, 1999), não só o do pesquisador ou do professor, como também da comunidade e dos alunos. É sobre o método etnográfico que se desenvolvem os próximos itens.

2.1 A ETNOGRAFIA E A SALA DE AULA

Ao conceituar etnografia, Pereira (1999) procurou desenvolver a história deste termo. Segundo ela, no final do séc. XIX surgiu uma corrente de intelectuais que se interessavam com certas pessoas consideradas incultas. Eles voltaram sua atenção para povos iletrados da África e Ásia, sendo o conhecimento construído por meio de relatos de viajantes. Como esses relatos tornaram-se cada vez mais detalhados e completos, os antropólogos resolveram estudá-los.

O objetivo principal do etnógrafo, para Hammersley e Atkinson (1938 *apud* PEREIRA, 1999, p. 39), deve ser o de descrever as culturas, necessitando assim de participar

da vida cotidiana dos pesquisados por um período de tempo, observando as coisas que acontecem no contexto estudado.

O princípio da reflexividade, em etnografia, significa que também é possível analisar as ações do próprio pesquisador, assim como a dos demais participantes, afirma Hammersley (1984 *apud* PEREIRA, 1999, p. 39). Este tem crenças, padrões culturais, idéias, que podem influenciar sua análise com relação aos outros, suas crenças e padrões culturais, o que também deve ser relatado.

Na escolha das perguntas e no desenrolar da pesquisa, há as induções, que não podem ser consideradas puras (ERICKSON, 1989). Estão presentes os pontos de vista dos participantes, no trabalho de campo é importante a tomada de consciência dos marcos de interpretação dos sujeitos observados, assim como do pesquisador.

Quando do início da pesquisa, foi preciso um grande esforço para conseguir ver os fatos como eles realmente eram. A pesquisadora nasceu e morou toda a sua vida em Marechal Cândido Rondon, tendo assim se formado ouvindo as histórias oficiais, que ressaltavam apenas a cultura alemã, ignorando os demais grupos étnicos que fundaram o local ou vieram posteriormente. No início da pesquisa foi difícil desvencilhar-se da ideologia dominante e passar a enxergar os *outros* presentes no local. Apenas depois de muitos diálogos com a orientadora e depois de várias leituras indicadas por esta é que foi possível enxergar aquilo que até então estava obscurecido: não foram apenas os alemães que começaram o povoamento da microrregião, já haviam outros sujeitos no local e, além disso, migrantes de outras etnias e regiões do país também vieram procurar o município para construir sua história de vida (LAVERDI, 2003). Além disso, é preciso ressaltar que, conforme Laverdi, os alemães costumavam ser apresentados como melhores que as outras etnias, no trabalho, na religião, na organização familiar. Estes conceitos de melhores precisaram ser relativizados e repensados durante a pesquisa, a fim de poder apreender com seriedade o ponto de vista dos pesquisados.

Segundo Erickson (2001), as categorias de análise precisam ser construídas durante e no processo investigativo, sendo sempre repensadas e reformuladas.

As opiniões e pontos de vista dos participantes variam. O etnógrafo obtém sucesso quando faz boas perguntas. Conforme Erickson (2001), durante a observação participante e os questionamentos, devem ser realizadas anotações de campo, comentários de entrevistas, gravações. O cruzamento das evidências dessas fontes para dados potenciais chama-se triangulação. É preciso analisar várias vezes essas fontes de informações, norteadas pelo que se busca, para decidir o que será importante ou não para a pesquisa. Depois, testam-se as evidências confirmatórias da asserção implícita ou explicitamente estabelecida no relato. Nesse método tudo o que é observado também é questionado a fim de conferir as hipóteses. A ida e vinda da evidência à asserção, revisando-as, chama-se método comparativo recursivo de indução analítica. Assim, percebem-se os fenômenos que co-variam de modo regular, revendo as perguntas iniciais frente a situações imprevistas.

A etnografia é diferenciada da microanálise etnográfica (também conhecida como etnografia escolar) por Erickson (1989), na primeira inicialmente é feita a análise aprofundada da comunidade como um todo, passando depois ao estudo de subunidades dentro desta. Já na etnografia escolar, a comunidade é observada de forma geral e rápida, se concentrando logo no estudo do campo educacional. Somente depois de um estudo aprofundado deste campo é que os meios circundantes, isto é, a comunidade volta a ser investigada. A microanálise etnográfica difere da etnografia tanto como método quanto como teoria, afirma Erickson (1996). A etnografia social utiliza a observação participante em suas análises. Já a microetnografia utiliza também gravações de interações, buscando estudar também detalhes do comportamento na interação e a forma como esta é construída. Há a ênfase na comunicação como uma atividade prática, mais detalhada do que na abordagem geral dada pela etnografia social. “A tarefa analítica consiste em rastrear linhas de influência fora da aula nos ambientes que a circundam” (ERICKSON, 1989, p. 156, tradução nossa). Estas linhas de

influência podem ser encontradas nos documentos (notificações, por exemplo) e nos comentários dos envolvidos no contexto, a respeito de sua vida fora do ambiente escolar.

Seguindo o método etnográfico, na microetnografia

Os propósitos essenciais dessas abordagens são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam. O trabalho idealmente envolve observação e participação de longo prazo no cenário que está sendo estudado com a finalidade de propiciar familiarização com os padrões rotineiros da ação e interpretação que constituem o mundo cotidiano local dos participantes (ERICKSON, 2001, p. 12).

Erickson (1989, p. 16) sugere a combinação da etnografia social com a microetnografia, nesta os segmentos curtos podem ser analisados em seus pormenores.

A combinação da etnografia com a microetnografia é um meio de descobrir a natureza interacional aos ambientes de aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar, para melhor, as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las tais como se apresentam no momento.

As gravações em áudio e/ou vídeo são consideradas por Erickson (1989) como ferramentas inovadoras na observação participante, tendo vantagens e limitações. Dentre as vantagens está a possibilidade de revisão dos acontecimentos, o que possibilita um estudo mais exaustivo e independente de interpretações precipitadas. Também permite analisar os acontecimentos que inicialmente pareceram de pouca valia ou raros.

No entanto, as gravações também impõem limitações. O investigador não consegue intervir no acontecimento gravado, não conseguindo colocar à prova suas hipóteses no momento dos acontecimentos, apenas posteriormente. Outra limitação refere-se ao fato de o estudioso necessitar de informações contextuais, que não são dadas na gravação em si. Para solucionar as limitações citadas, o autor sugere, como já foi colocado, que a etnografia seja

combinada com a microetnografia, fazendo com que o pesquisador possa rever os acontecimentos, por meio das gravações, ao mesmo tempo em que intervém e participa destes.

A pesquisa etnográfica tem uma perspectiva interacionista, segundo Pereira (1999, p. 39), este tipo de pesquisa observa “como os participantes constroem ativamente o sentido de seus ambientes, como preservam suas identidades e interesses, como os mesmos negociam suas ações”. Assim, é necessário ter em mente a invisibilidade da vida cotidiana, o que está acontecendo no local pesquisado, observar os detalhes da prática concreta, para que a pesquisa não se oriente somente numa direção, num ponto de vista.

Com relação a isto, Erickson (2001) problematiza o estudo do cotidiano escolar, visto que, pelo menos aparentemente, as salas de aula costumam ser semelhantes. No entanto, argumenta o autor, dentro de cada sala de aula há uma dinâmica particular de interações como situação de aprendizagem. Uma forma de ensinar pode ser desastrosa em uma sala e obter êxito em outra. Essas diferenças são ocasionadas por diferenças nas interações, nas práticas e formações discursivas que envolvem a classe. Desta forma, buscou-se a reconstrução das práticas escolares observadas, como se verá adiante, mostrando suas diversas dimensões, seu processo e suas contradições, como sugere André (2003).

Duas ênfases com relação ao ensino de línguas e à pesquisa microetnográfica são apontadas por Erickson (1996). Uma corresponde à caracterização da comunicação na interação social. O que acontece em dado momento pode ser influenciado, por exemplo, pela economia, posição de classe, raça, etnia, relações de gênero, religião, crenças, língua e cultura estrangeiras. Porém, argumenta o autor, não se pode dizer que estes fatores são determinantes totalmente. Os usos da linguagem precisam ser estudados não apenas com relação ao estilo lingüístico em si, mas relacionado com a construção social e a estrutura situacional.

Outra ênfase da microetnografia refere-se à organização imediata das relações entre os participantes na situação. Os interlocutores influenciam-se mutuamente, quando alguém consegue expressar-se de forma clara, ou performativa, ou apropriadamente, isso nem sempre

corresponde apenas a uma capacidade individual, o papel que o interlocutor representa tem uma forte influência.

Não é comum ocorrerem falas pequenas, uma após a outra, em uma conversa. Na verdade, afirma o autor, o que acontece é um debate, as informações não são recebidas passivamente, os ouvintes são muito ativos. Diferentes formações culturais podem gerar significações diferentes e ocasionar dificuldades na compreensão na interação. A organização cultural e a estruturação da conversação levam então a implicações pedagógicas, já que os significados atribuídos pelos alunos podem divergir dos atribuídos pelos professores, dependendo da estruturação das interações vividas fora do ambiente escolar. Nos itens “A construção do *corpus*” e “Visitando as famílias”, observaram-se situações em que a pesquisadora necessitou negociar sua entrada na comunidade, tendo que estar atenta para os significados implícitos no discurso dos participantes para procurar assumir papéis aceitáveis, que gerassem confiança.

Dependendo do interlocutor e do propósito da interação, segundo Barth (1969 *apud* ERICKSON, 1996, p. 292), características da identidade social podem ser salientadas ou ocultadas. Há várias identidades potenciais para um dado encontro, observa Goffman (*apud* ERICKSON, 1996, p. 292). Os aspectos da identidade são opcionais e estratégicos, sua escolha nem sempre segue uma deliberação consciente. Assim, argumenta Pereira, é preciso que se preste atenção tanto na macroestrutura social (os papéis que o indivíduo exerce na família, profissionalmente, na comunidade, no clube social) quanto no contexto micro de sala de aula. Lembrando que dentro do quadro institucional o professor é a autoridade da sala, é ele quem organiza as falas. Desta forma, diferenciamos a etnografia social, que estuda o contexto mais amplo da sociedade, da etnografia em sala de aula, a qual se limita mais ao contexto escolar.

Apesar de, em especial os antropólogos, afirmarem que a pesquisa de campo é algo impossível de ser ensinada, Erickson (1989) tece considerações sobre o método etnográfico de

pesquisa. As perguntas feitas aos sujeitos estudados, afirma o autor, são influenciadas pelo lugar onde estão o observador e o observado, com quem se fala, quais as pessoas que participam ativamente nos fazeres cotidianos. Nem sempre estas perguntas são premeditadas, a presença no contexto fazem com que haja uma relação constante entre as perguntas da investigação e a compilação dos dados.

Alguns problemas decorrentes da compilação dos dados após a retirada de campo por parte do pesquisador são apontados por Erickson (1989). Os cinco principais tipos de problemas são o volume inadequado de provas, a falta delas; a variedade inadequada das provas, quando o pesquisador buscou apenas um tipo de provas (observação, documentos, entrevistas), não é possível fazer a *triangulação* dos dados; a interpretação incorreta dos dados, resultando em enganos quanto aos significados das ações; provas impugnativas inadequadas; e a análise incorreta dos casos discrepantes. Estes dois últimos problemas estão relacionados à tendência de o pesquisador buscar apenas dados que comprovem suas hipóteses, sem dar o devido valor aos casos discrepantes, o que poderia implicar na reformulação das hipóteses. Como já foi colocado, o ponto de vista da pesquisadora nesta investigação precisou ser repensado, para que os reais significados culturais pudessem ser desvendados.

No início da pesquisa, afirma Erickson (1989), há três aspectos cruciais a serem observados. O primeiro é o levantamento de toda gama de variações nos modos de organização social formal e informal e as perspectivas de significação. O segundo aspecto refere-se ao registro de uma ampla gama de acontecimentos do lugar e daqueles acontecimentos que são reiterados, a fim de posteriormente estabelecer o que é típico ou não em certos tipos de atos. O último aspecto é a observação do que ocorre em qualquer nível do sistema (na aula, na escola, nos grupos de leitura) no contexto dos acontecimentos, também nos níveis imediatamente superior e inferior. A observação de diversos níveis permite identificar possíveis conexões de influência entre estes.

Juntamente com a etnografia em contexto escolar, a orientação metodológica denominada *paradigma indiciário* foi utilizada. Ginzburg (1989) explica que seguindo tal paradigma, busca-se analisar todos os detalhes das interações observadas, mesmo aqueles que aparentemente não são reveladores, são triviais ou considerados sem importância. Porém, alerta Ginzburg (1989), é preciso que se reveja o “rigor metodológico”, pois este não deve seguir os mesmos critérios que nas ciências que lidam com experimentos, deve ser mais flexível, possibilitando a inserção de diferentes dados significativos.

Visando definir princípios metodológicos gerais que orientem o estudo da aquisição da linguagem, inclusive a relação entre o pesquisador e os dados, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) partiram do postulado de Ginzburg. Ao trabalhar com indícios, as autoras argumentam que são necessários procedimentos abduativos de investigação, a intuição do pesquisador tem um forte papel. Quanto à metodologia, é preciso definir critérios de identificação dos dados singulares que serão considerados reveladores e conceituar o “rigor metodológico”.

O embasamento exclusivo em teorias psicogenéticas é criticado por Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), pois os estudos acadêmicos foram rapidamente transformados em metodologias de ensino, sem que se tivesse o cuidado necessário a tal tipo de conhecimento. Assim, argumentam as autoras, os sujeitos reais foram descaracterizados e tomados como sujeitos ideais, universais. Segundo elas, é preciso que os sujeitos voltem a ser vistos em suas especificidades, sem, no entanto, deixar de lado as características desse sujeito universal.

Os dados das pesquisas orientadas pela psicologia genética e piagetiana, segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), são obtidos em situações experimentais, com controle rigoroso, para serem considerados confiáveis. Nestes estudos, procuram-se dados que se encaixem nas hipóteses, não há a reelaboração das hipóteses perante dados episódicos. Quando estes dados singulares aparecem, são tratados apenas como algo “curioso”, apenas como uma breve consideração. Já na forma de trabalhar proposta pelas autoras, as hipóteses

precisam ser reelaboradas perante o episódico, buscam-se sujeitos reais, com suas singularidades. Os alunos aqui pesquisados foram vistos em sua singularidade, sua história pessoal algumas vezes apresentou elementos mais reveladores do que o contexto social, se visto de forma isolada.

As autoras afirmam que embora o contexto, o interlocutor e o sujeito estejam sempre referenciados nos estudos sobre a aquisição da linguagem, o que se observa é que apenas o sujeito costuma ser considerado como elemento que constitui a aquisição da escrita. O processo cognitivo do sujeito é investigado, não sendo considerado seu papel nas modificações do contexto, dos atores e da linguagem.

Ainda segundo as autoras, a escrita faz com que o sujeito reflita sobre a linguagem de uma forma que não o faz em relação à fala, ou seja, “a escrita é, assim, um espaço a mais, importantíssimo, de manifestação da singularidade dos sujeitos” (ABAURRE, FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 23).

Desde a primeira visita, a fim de desenvolver a pesquisa, a entrevistadora foi bem recebida por todos, desde professores e funcionários, até a coordenação pedagógica e direção. Primeiro procurou-se os coordenadores e diretores, tendo como suporte a forma como a escola trabalhava a oralidade com os alunos, quais as estratégias utilizadas. Foi investigado pela pesquisadora se havia alguma forma especial de trabalhar com os alunos, que trazem um falar de base rural⁶ e qual era a maior evidência da língua alemã na fala dos alunos em português. Também foi investigado se havia alguma instrução sobre como trabalhar com tais casos, isso por parte das Secretarias Estadual e Municipal de Educação. As principais questões investigadas foram: “Como é a relação entre as línguas, as culturas e as identidades na escola?”, “E na comunidade?”, “Qual a relação da comunidade e da escola com as marcas

⁶ Segundo Bortoni-Ricardo (2004) o português pode ser estudado a partir de três *continuum*, um deles é o de urbanização. Em um ponto deste *continuum* estão os falares rurais mais isolados e em outro os falares urbanos, mais próximos da escrita, entremeio destes estão os falares rurbanos. A autora propõe que professores e alunos analisem suas posições neste *continuum*, levando em consideração as experiências de vida que tiveram.

orais do alemão?”, “E com outras línguas?”, “Como os alunos encaram as diferenças entre eles?”.

O supervisor da escola estadual, os professores I e L responderam oralmente tais perguntas, o que foi gravado em fita cassete. Já a diretora da escola municipal preferiu responder por escrito, com auxílio da coordenação pedagógica, entregando suas respostas dias depois. Tanto o supervisor quanto a diretora da escola municipal, observaram que a escola conta com grande número de alunos de descendência alemã e alguns *brasiguaios* (termo utilizado pela comunidade para designar brasileiros que foram morar durante algum tempo no Paraguai e retornaram. Vale lembrar que o município faz fronteira com este país). Com essa constante exposição a pessoas vindas de outros lugares, segundo os docentes, não há problemas de discriminação entre os alunos devido a diferenças étnicas e lingüísticas, é dito aos alunos que estas diferenças não são motivos para uma pessoa ser considerada superior a outra.

Visando verificar o que como se apresenta o bilingüismo conforme Mackey (1968) descreveu (veja o subcapítulo “Bilingüismo e Bidialectalismo”, neste trabalho), foi elaborado um roteiro de entrevistas (ANEXO I). Conforme este autor, o bilingüismo pode aparecer em diversos graus e ser diferente conforme a habilidade: escrita, leitura, fala e compreensão. Questiona-se quão bem o sujeito conhece as línguas que usa.

O roteiro de entrevista citado acima foi aplicado pela pesquisadora para 149 (cento e quarenta e nove alunos), em horário de aula. Os professores permitiram que esta orientasse os alunos no momento em que estes respondiam às perguntas feitas. Algumas considerações sobre as perguntas precisam ser feitas. A turma da 3ª série do Ensino Fundamental teve dificuldades ao responder o que lhes foi solicitado, o ideal seria uma readequação do roteiro ou o trabalho apenas com turmas de alunos mais velhos, porque a estrutura do roteiro pareceu complexa para aqueles alunos. Na turma da 4ª série, estes problemas já foram menores, a maioria dos alunos conseguiu compreender o que a pesquisadora estava investigando e

respondeu claramente. Outro ponto a ser observado é que a pergunta “Você mora na área rural ou urbana?”, precisou de maiores explicações para que os resultados obtidos correspondessem melhor à realidade. Foi explicado para os alunos que se em suas residências apresentassem atividades ligadas à agricultura e/ou pecuária marcassem como “área rural” e aqueles que não apresentassem essas características, como “urbana”. Isto se deve ao fato de as duas áreas estarem muito próximas, muitas vezes misturando-se (veja também o subcapítulo “Contexto rural ou urbano?”, neste trabalho).

2.2 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS

Após solicitação, os professores I e L indicaram os alunos que estes acreditavam que teriam mais freqüentemente transferências do alemão vernacular para o português. Este foi um critério de seleção que não se mostrou satisfatório, principalmente porque os alunos indicados não apresentavam as transferências lingüísticas na oralidade e na escrita do falar alemão, ou estas eram mínimas, ou ainda os alunos não eram de origem alemã e não moravam há alguns anos no município. Dois dos alunos apontados já haviam tido acompanhamento de fonoaudióloga, um deles inclusive usava um aparelho dentário. Por estes motivos, estes alunos não foram selecionados para o corpus da pesquisa. Então começou a análise dos textos escritos de todos os discentes destas duas turmas para, a partir das transferências escritas apresentadas, selecionar o corpus da pesquisa. Em seguida, foi pedido para que os alunos contassem um pouco sobre sua história de vida, sobre as brincadeiras que gostavam na primeira infância e/ou na atualidade, sobre sua família e as confraternizações familiares, e se, em casa ou com os vizinhos, os familiares costumavam falar em alemão. Neste ponto, verificaram-se quais alunos realmente tinham contato com a língua alemã já há alguns anos, e, descartamos os textos escritos daqueles que não tinham este contato no ambiente familiar ou

que tivessem vindo há poucos meses para o município. A partir de então, foram selecionados sete alunos da 6ª série e cinco da 1ª. Dentre estes, dois alunos, um de cada sala, disseram que conseguiam falar em alemão, mas percebeu-se que o domínio desta língua limitava-se ao conhecimento de alguns termos lexicais. Novamente foi preciso repensar o critério de seleção do corpus. Obviamente que os alunos que apresentavam transferências do alemão vernacular pareciam corresponder mais ao foco desta pesquisa, no entanto os demais também faziam parte da constituição da cultura e da identidade da comunidade, não podendo, os respectivos relatos orais serem ignorados. Assim, pode-se dizer que o *corpus* da pesquisa é composto por toda a comunidade de Pato Bragado, com ênfase nos docentes e discentes das escolas localizadas neste município.

Iniciou-se um processo de familiarização entre a pesquisadora e os alunos. Em encontros dentro da escola, a pesquisadora solicitava que os alunos contassem um pouco sobre sua história de vida, onde já haviam morado, onde haviam nascido, onde moravam seus familiares. Também se investigava a relação do aluno com o município, referindo-se a sua identidade, e com a língua alemã. Era perguntado se o aluno tinha familiares que falavam a língua alemã e se seus colegas também falavam, além de procurar explorar o ponto de vista do aluno perante a língua e a cultura germânica.

Foram recolhidos textos dos alunos produzidos com o(a) professor(a) e com a pesquisadora, ao mesmo tempo em que eram feitas entrevistas sobre situações cotidianas. Na turma da 1ª série, a atividade escrita proposta pela pesquisadora foi realizada individualmente, o que parece ter influenciado na escrita dos alunos. Provavelmente porque de os alunos estariam escrevendo para uma situação diferente, de forma não natural, eles procuraram se monitorar mais na escrita e as transferências lingüísticas do falar alemão vernacular previstas não se caracterizaram nas narrativas escritas. Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) argumentam que vem crescendo o interesse teórico por dados singulares que revelam o

percurso particular das crianças no processo de aquisição da linguagem. Assim, também o interesse por dados colhidos de forma naturalística está aumentando.

Na 1ª série, as primeiras entrevistas com os alunos foram mais naturais: durante uma aula observada, o professor deixou os alunos lerem alguns livros de histórias que haviam ganho naquela semana da escola e chamava um por vez para ler o seu livro em voz alta para o docente. Foi pensado em colocar o gravador de áudio junto destes, mas o professor sugeriu que a pesquisadora chamasse também os alunos para lerem em voz alta. Foi o que aconteceu. Nestas leituras, os alunos sentiam-se orgulhosos em mostrar sua habilidade e foi possível fazer outras perguntas, sobre a vida cotidiana, verificando qual era a intensidade de contato destes com a língua alemã. Foi uma entrevista que não seguiu roteiro e que foi descontraída, em alguns momentos os alunos perguntavam se o gravador estava ligado e brincavam com a situação, ou falavam baixinho para não serem gravados ou falavam perto dele, querendo que fossem registrados.

2.3 VISITANDO AS FAMÍLIAS

Esta fase da pesquisa consistiu na visita às famílias dos alunos selecionados. O primeiro pai foi apresentado dentro da escola, pelo próprio aluno, da 6ª série, quando a pesquisadora estava desenvolvendo o estudo na 1ª série. O menino a viu e falou contente que aquele era o seu pai. Após a apresentação ao senhor, este questionou se ela era de Pato Bragado, então foi respondido que não, mas que havia substituído uma professora no ano anterior. O pai falou que conhecia todos os professores e que achava importante ser amigo destes, mudando sua forma de tratá-la a partir da identificação como professora. Com isso, foi lhe explicado que, em breve, lhe seria feita uma visita, iriam “tomar um chimarrão”, forma amigável utilizada pelas pessoas daquela microrregião para convidar alguém para ter uma conversa informal, considerada uma forma de lazer. Porém, na visita feita a este senhor,

houve dificuldades na interação. As mudanças na distância interpessoal entre falantes são denominadas por Erickson e Shultz (1998) de *alterações proxêmicas*. Essas alterações proxêmicas e de posições são as chamadas pistas de contextualização, que indicam quais devem ser as interpretações de um evento. Segundo os autores, há uma redundância de *pistas de contextualização* (GUMPERZ, 1998) na comunicação que é multimodal, havendo redundância modal entre o canal verbal e não verbal. As pessoas só se dão conta que um contexto mudou depois de haverem pistas sobre tal mudança. Isso se dá após uma avaliação retrospectiva e geralmente as pessoas dão pistas do comportamento que pretendem ter depois de concluída a mudança, as quais podem ser satisfeitas ou não. É o chamado “comportamento interpretativo prospectivo-retrospectivo”. Os papéis dos participantes tiveram que ser negociados durante a interação. Assim como uma senhora também participante da pesquisa, este senhor mostrou-se inquieto com a visita da mesma, quando da entrevista. Então se buscou a razão deste receio em falar e evidenciou-se que havia relação com o momento político do município. Como argumenta André (2003), uma das dimensões fundamentais a ser analisada na pesquisa em sala de aula é a situação sociopolítica/cultural da escola, isso também vale para as entrevistas à comunidade, afinal, escola e comunidade são intrinsecamente interligadas. Neste ano de 2004 era a quarta vez que os munícipes elegiam um prefeito, nos três primeiros mandatos foi o mesmo grupo que governou, porém, neste ano, o grupo de oposição ganhou as eleições, lembrando que tais entrevistas ocorreram pouco tempo depois da eleição. Além disso, a prefeita eleita era funcionária da escola e, como a pesquisa havia começado na escola, alguns pais possivelmente associaram o momento político com o estudo realizado, pensando que a pesquisadora poderia informar à prefeita eleita sobre os pontos de vista destes. Ao perceber isto, procurou-se esclarecer que não havia relação alguma com grupos políticos do local, inclusive a pesquisadora vinha de outro município e que as gravações jamais seriam divulgadas, serviriam naquele momento apenas a ela em seu trabalho. A senhora citada confiou e deixou que fosse feita a gravação, porém o senhor não

aceitou. Com isto, houve um clima de desconfiança e este sempre declarava que não tinha histórias interessantes para contar sobre sua vida, apenas perguntava sobre o comportamento de seu filho na escola, ao que lhe foi respondido que a resposta deveria ser buscada com os docentes da escola.

O caráter e a divulgação do estudo, argumenta Erickson (1989), precisam estar explicados para cada participante. Eles devem ser informados quanto ao registro das informações fornecidas e podem reservar-se do direito de não terem suas ações ou falas registradas. Uma forma considerada excelente por Erickson para conquistar a confiança dos participantes é tratá-los como colaboradores do pesquisador.

A negociação incorreta para o acesso ao contexto a ser estudado pode ocasionar problemas na qualidade dos dados e na ética da investigação. Os sujeitos pesquisados, afirma o autor, precisam estar informados sobre os propósitos e exigências da pesquisa, assim como dos riscos que podem correr, como sanções administrativas, por exemplo. O pesquisador deve procurar prevenir o maior número de riscos possíveis,

Em geral, por exemplo, garantir aos professores que certos tipos de informação sobre sua prática docente não chegarão ao alcance de seus supervisores imediatos, e que certa informação sobre a vida do aluno não será posta ao conhecimento dos professores (ERICKSON, 1989, p. 251, tradução nossa).

A apresentação pessoal da pesquisadora foi motivo de monitoração, pela mesma, para que houvesse uma boa interação com os participantes em suas entrevistas. Buscou-se a discrição na escolha das roupas e adereços, usando vestimentas de estilo semelhante ao dos participantes e mantendo uma postura simpática e contida, sem extravagâncias.

Tanto na escola quanto nas casas dos participantes, sempre foi preciso mostrar-se acessível, amiga, não se colocando como superior aos participantes. André (2003) coloca que a empatia vem sendo apresentada como uma característica necessária para que o pesquisador

consiga fazer um trabalho de campo de qualidade. Este deve mostrar-se tolerante às diferenças e ambigüidades, ser paciente e, principalmente, bom ouvinte. Tendo empatia, o pesquisador consegue colocar-se no lugar do outro, descobrindo, de certa forma, o que este pensa e sente. Spradley (1979 *apud* ASSIS-PETERSON, 2004) afirma que o pesquisador precisa criar laços ao mesmo tempo em que busca a informação.

Se há um clima de confiança, as informações fluirão mais naturalmente e com isso o entrevistador se sentirá mais à vontade para ir mais a fundo num determinado aspecto, tocar em questões mais delicadas e explorar pontos de vista controvertidos (ANDRÉ, 1995, p. 62).

É com o método do tipo etnográfico e analisando os indícios que foram obtidos os dados para nossas análises sociolingüísticas. Foi possível rever hipóteses e conhecer mais de perto a realidade da escola e da comunidade patobragadense, sempre levando em consideração as minúcias aparentemente triviais, aparentemente sem importância. Só assim é que será possível dar voz a todos, aos que já a tem e aos sujeitos anônimos em tal contexto. O objetivo é investigar não só o ponto de vista do professor ou do pesquisador, mas dos pesquisados, buscar o que os sujeitos (no sentido de que são eles que estão vivendo a situação de bilingüismo e bidialetalismo) estão pensando e sentindo. Esta forma pode ser considerada o ponto de partida para a elaboração de sugestões pedagógicas eficientes, que correspondam à realidade.

3 A LITERATURA CORRESPONDENTE COMO SUPORTE PARA A ANÁLISE

3.1 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

É necessária a discussão do termo cultura, visto que esta desempenha um papel importante no trabalho pedagógico. Para Erickson (1987 *apud* CAVALCANTI, 2001, p. 12), a cultura é vista pelos antropólogos como um conjunto de símbolos e significados comuns, implícitos ou não, os quais são tomados como verdadeiros, aprendidos por um grupo que se uniu de forma natural. Ainda segundo Erickson (1997 *apud* CAVALCANTI, 2001, p. 3), o conceito de cultura é importante para os educadores, pois ela molda e é moldada pela aprendizagem, ou seja, a cultura tem o poder ser aprendida e desaprendida, é dinâmica. A cultura é um pertence de todos, alguns de seus aspectos podem transformar-se com o decorrer do tempo e outros não.

Segundo Morin (2004), a sociologia alemã do séc. XIX definia a cultura como o que é próprio de uma etnia, de uma nação ou de uma comunidade (ritos, crenças, hábitos, usos, festas, deuses). Diferentemente, o que pertence a uma civilização pode ser passado de uma cultura para outra.

O autor defende que as culturas ou civilizações não dialogam, somente os sujeitos é que o fazem, e apenas os que se posicionam aceitando as diferenças, o outro. O diálogo é a exposição das teses de ambos os sujeitos, em uma posição de igualdade. Não é possível o diálogo entre um subordinado e seu superior, pois não há igualdade na exposição das idéias. Por outro lado, também pode haver a negociação, que é o ajuste de algo em função dos interesses de cada um, sem haver, como no diálogo, a compreensão do outro.

As noções de cultura existentes foram questionadas por Certeau (2001), ele buscou a base da compreensão e da fantasia das sociedades. O autor acreditava que a criatividade não é restrita aos profissionais da cultura, há um intercâmbio entre a produção de artistas anônimos e reconhecidos que é fundamental para a existência da sociedade. A cultura era concebida por Certeau como um conjunto de práticas sociais que fazem sentido para quem as pratica. Assim, cultura não é um bem a ser recebido, mas a ser produzido, não havendo distinção entre cultura letrada e popular.

Segundo Giard (2001), a cultura, da forma concebida por Certeau, é apropriada e transformada pessoalmente, em intercâmbio num grupo social. Por isso é que cada época configura-se de forma diferente. Certeau objetivava combater a “cultura no singular”, pois corresponde apenas a um meio, buscando a “cultura no plural”.

As formas como julgamos a cultura do outro são discutidas por Eco. Segundo o autor, não se deve julgar a cultura alheia sob o próprio ponto de vista, mas sim sob o ponto de vista do outro. “Uma coisa é dizer o que é uma cultura, outra é dizer com base em quais parâmetros a julgamos” (2004, p. 28). Só é possível dizer que uma cultura é melhor do que outra se estabelecidos os parâmetros a partir dos quais elas são julgadas. É tarefa da escola estimular a análise e discussão dos parâmetros que são utilizados, da reflexão sobre o que é certo ou errado, a partir de que ponto de vista.

As culturas nacionais são discutidas por Hall como comunidades imaginadas, o autor procura questionar como ocorre a relação entre o “sujeito fragmentado” e suas identidades

culturais, mais especificamente nacionais. O autor afirma que no mundo moderno, mesmo que não nascemos com os padrões culturais nacionais, só “efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial” (2003, p. 47). De acordo com Scruton, o sujeito sempre age e existe, mesmo que de forma autônoma, baseado em sua identificação com um grupo, classe, sociedade, nação ou estado, a qual reconhece como seu lar (1986 *apud* HALL, 2003, p. 48). Hall não considera as identidades nacionais como inatas, mas como “formadas e transformadas no interior da representação”, elas criam “um sistema de representação cultural” (2003, p. 48-49). Quanto às diferenças regionais e étnicas, elas foram colocadas de forma subordinada ao nacionalismo. A educação, a língua materna vernácula, foi padronizada, criando uma cultura homogênea e nacional.

Quanto aos conflitos de identidade nacional e étnica, Woodward (2000) argumenta que estes são caracterizados pela busca da recuperação e reescrita da história do grupo. No entanto, polemiza Woodward (2000), será que é possível resgatar uma história única? A autora contesta essa unicidade da história coletiva enfatizando as individualidades. Além disso, ela questiona o pertencimento da história que é mais valorizada, a que é tornada oficial. Quanto a isto, ela questiona se esta história é realmente a do grupo ou se é de alguns sujeitos apenas, a quais sujeitos esta história pertence e o que está por trás desse jogo de identidades.

As histórias pessoais precisam ser resgatadas e reavaliadas, salienta Hall (1991 *apud* MCLAREN, 2000), é o que ele chama de etnicidades emergentes.

A necessidade de reconhecer as histórias escondidas a partir das quais... (as pessoas)... vêm. Elas precisam entender as línguas que elas não foram ensinadas a falar. [...] as etnicidades emergentes – têm uma relação com o passado, mas é uma relação que se dá, parcialmente através da memória, parcialmente através da narrativa, é uma relação que tem que ser recuperada. É um ato de recuperação cultural (HALL, 1991 *apud* MCLAREN, 2000, p. 74-75).

As culturas das nações devem ser pensadas como um dispositivo discursivo, salienta Hall (2003), o qual representa a unidade ou identidade da diferença. Apesar de a nação ser composta por diversas culturas e etnias, estas acabam por identificar-se.

Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional (HALL, 2003, p. 59).

A globalização, segundo o autor, está deslocando as identidades culturais nacionais, mas estão surgindo novas identidades para tomar este lugar, identidades híbridas. “Esta formação de ‘enclaves’ étnicos minoritários no interior dos estados-nação do Ocidente levou a uma ‘pluralização’ de culturas nacionais e de identidades nacionais” (HALL, 2003, p. 83).

As identidades locais, regionais e comunitárias vêm se tornando mais fortes do que as nacionais. De acordo com Robins (1991 *apud* HALL, 2003), ao mesmo tempo em que há a tendência à homogeneização global, também há uma fascinação pela diferença e a mercantilização da “etnia” e da “alteridade”. Para Hall (2003), há uma “crise de identidade” resultante da descentração em relação ao social e ao cultural do indivíduo, além da descentração de si mesmo. Mercer (1990 *apud* HALL, 2003, p. 9) afirma que a identidade só é questionada quando está em crise “quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza”.

Há um terceiro caminho para as identidades no modernismo, argumenta Hall (2003), que não é o retorno a suas “raízes” nem o desaparecimento devido à homogeneização cultural. Trata-se da *Tradução*, nas considerações de Bhabha (1998)⁷. As pessoas que saíram de sua terra natal para sempre são obrigadas a interagir com novas culturas, sem perder completamente suas identidades. Elas acabam por *traduzir* sua cultura. “As pessoas

⁷ Um exemplo de tradução é o que ocorreu com as potências européias descolonizadoras após a Segunda Guerra Mundial. Estas pensaram que seria possível desligar-se de suas esferas coloniais sem ter conseqüências, no entanto o que se observa é uma migração, em geral por parte das pessoas mais pobres, em direção a estas potências européias em busca de maiores e melhores condições de sobrevivência.

pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural ‘perdida’ ou de absolutismo étnico. Elas estão irrevogavelmente traduzidas” (HALL, 2003, p. 89).

As sociedades modernas, conforme Innerarity (2004), organizavam-se em identidades coletivas, sendo que os que não pertencessem a tais grupos passaram a ser tratados como casos especiais, como minorias. A diversidade presente organizou-se em torno das identidades coletivas e dominantes, fazendo com que o *mesmo* e o *outro*, o *igual* e o *diferente*, não convivessem no mesmo espaço.

A memória oficial da microrregião do município de Pato Bragado, conforme Laverdi (2003), buscou construir uma identidade única e hegemônica, a germânica. Desta forma, o período pré-colonial foi esquecido, assim como os diversos migrantes que não eram provenientes dos estados do sul ou que não eram de origem ítalo-germânica. Os “outros”, segundo Laverdi (2003, p. 30), “sempre foram lembrados de maneira tópica, limitadas à constatação do seu número reduzido e da classe social baixa a que pertenciam”.

O *outro*, segundo Innerarity (2004), está cada vez mais presente. Um número cada vez maior de pessoas busca o múltiplo pertencimento, não se é mais de um grupo ou de outro, é possível transitar em diversas identidades e grupos. Com a globalização, tornou-se complicada a classificação étnica, estão sendo extintas as tradições fixas e exclusivistas, as delimitações diante dos *outros*. A heterogeneidade cultural está sendo vista como uma oportunidade para outro olhar, para o rompimento com o que é local e suas delimitações. Desta forma, nesta pesquisa foi possível verificar que alguns jovens conseguem empregos na rede hoteleira de municípios com alto índice de turistas estrangeiros por saberem se comunicar em língua alemã. O interessante é que nos municípios vizinhos, sem o caráter turístico e com alto número de descendentes de alemães, essa afirmação da identidade étnica sob a forma do domínio da língua materna vernácula de seus ascendentes não tem a mesma valorização, ou ela passa despercebida ou ela é até motivo de estigma, associada ao falar rural.

Os estudos de Hall (1991 *apud* MCLAREN, 2000, p. 176) afirmam que “toda identidade está situada, posicionada em uma cultura, em uma língua, em uma história”. McLaren coloca que, para ser possível agir em uma cultura, as subjetividades necessitam ser inscritas ou codificadas através de narrativas. Para ele, as identidades estão sempre em processo de negociação, em conflito em uma montagem polivalente de discursos, são sempre maleáveis.

As diferenças precisam ser encaradas como “contradições sociais, como diferença em relação, em vez de diferença como livre-flutuante e deslocada”, afirma Teresa Ebert (no prelo, *apud* MCLAREN, 2000, p. 82-83) As totalidades opressoras necessitam ser questionadas na pedagogia da libertação.

A relação entre língua e identidade étnica é questionada por Mey (1998), ele questiona se alguém que, sendo filho de uma nação e não falando a língua correspondente, pode ser considerado pertencente a tal nação. Também questiona o contrário, se mesmo falando uma língua pode o sujeito não ser considerado integrante do grupo étnico correspondente. A principal questão é “Quem é dono da minha língua, quem pode defini-la, e me definir, através dela?” (MEY, 1998, p. 73). Para o autor, a língua é a maneira pela qual a sociedade se expressa, corresponde às ações possíveis em nossos contextos sociais. O autor acredita que as mínimas diferenças na pronúncia de um dialeto é que identificam a etnia das pessoas. De acordo com Mey, os conflitos étnicos, lingüísticos, raciais e religiosos precisam ser vistos como reflexo da dominação e da opressão.

Ao questionar as noções de perda de identidade e desenraizamento dos migrantes, Maura Penna (1998) cita Franchi, segundo o qual, a linguagem, além de expressar as experiências pessoais, também constitui estas, “a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos [damos forma a] as nossas experiências” (FRANCHI, 1977 *apud* PENNA, 1998, p. 91). Penna coloca que o termo “identidade” é muitas vezes sobreposto à cultura e ideologia, o termo não é bem definido. A autora coloca ainda que, para o senso

comum, as diferenças (desigualdades) sociais são vistas como naturais. Assim, a identidade social é encarada como algo dado, no entanto, a identidade social é construída historicamente, preservada socialmente e aplicada individualmente, o aspecto que mais influencia não é o bem material, mas como este é apreendido e organizado socialmente.

A construção das identidades é trabalhada por Loureiro (2004). A sociedade é pautada nas ideologias vigentes, oferecem possibilidades de identidade, modelos socialmente aceitáveis (ERIKSON, 1976 *apud* LOUREIRO, 2004). Buscando se inscrever na história, argumenta Loureiro, cada geração busca modelos de identidade de sua própria infância. A criatividade e o trabalho são importantes, neste ponto, o sujeito precisa tornar sua atividade lúdica e eficiente para que se sinta reconhecido.

As pessoas estão localizadas na sociedade, conforme os estudos de Berger (1986), a qual define regras que precisam ser obedecidas. Duas áreas explicam melhor esta determinação: o controle social e a estratificação social. Segundo o autor, no fundo dessa pressão jaz o desejo humano de ser aceito, talvez por qualquer grupo disponível. Berger argumenta que assumimos papéis na sociedade, aos quais correspondem identidades. Tanto os papéis quanto às identidades são atribuídas socialmente, “até mesmo as identidades que julgamos constituir a essência de nossas personalidades foram atribuídas socialmente” (BERGER, 1986, p. 111). O aprendizado destes papéis ocorre na interação com os outros sujeitos.

Estudos sociológicos indicam que na socialização primária, a criança assume os papéis e as atitudes dos outros significativos que lhe são próximos, tornando-os seus, identificando-se com estes. “De fato, a identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com este mundo” (BERGER e LUCKMANN, 1976, p. 177). Berger e Luckmann afirmam que a identidade, a sociedade e a realidade cristalizam-se durante o processo de interiorização. Ao mesmo tempo, ocorre a interiorização da linguagem, a qual é o mais importante conteúdo e instrumento de

socialização. Na socialização primária, não há problemas de identificação porque os outros significativos não são apresentados como uma opção, mas como sendo o único mundo possível. Já na socialização secundária, o problema encontrado é que mesmo que a socialização secundária contrarie a primária, esta tende a persistir.

Na socialização secundária, o sujeito pode interiorizar outros mundos sem identificar-se com estes, não havendo assim afetividade com outros significativos. “O indivíduo interioriza a nova realidade, mas em vez de fazer dela a sua realidade, utiliza-a como realidade para ser usada com especiais finalidades” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 227). O mesmo ocorre com a língua, algumas pessoas adquirem a segunda língua com finalidades específicas, que inclusive podem ser cotidianas.

Ao mesmo tempo em que a identidade é formada por processos sociais, ela também reage sobre as estruturas dadas, podendo até transformá-las. “A identidade é um fenômeno que deriva da dialética entre um indivíduo e a sociedade. Os tipos de identidade, por outro lado, são produtos sociais *tout court*, elementos relativamente estáveis da realidade social objetiva” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 230).

A formação da identidade está ligada aos processos de julgamento, segundo os estudos de Erikson (1976 *apud* LOUREIRO, 2004). O sujeito julga a si mesmo observando como os outros o julgam, comparando a própria percepção com a dos outros. Assim, há um sentimento de singularidade individual ao mesmo tempo em que um sentimento de “uniformidade” e continuidade, não há um distanciamento grande do que o grupo preconiza. O autor afirma que os seres humanos sempre precisaram sentir-se pertencentes a um grupo especial e as identidades foram sendo construídas em torno de tais grupos, tendo assim o caráter étnico. Assim, o sentimento de identidade só pode ser conquistado por meio da atividade, da ação na vida social.

As crianças percebem, muito bem, as diferenças físicas e sociais em relação a seus colegas, argumenta Eco (2004), além dos estigmas imputados socialmente. Desta forma, o

autor propõe o parâmetro da tolerância da diferença. Ele propõe que o outro seja aceito como ele é, sem tentar mudá-lo, na esperança de que ele também aceite os demais como são, tolerando as diferenças.

Nesse sentido, Giroux (2003), argumenta que é preciso um novo tipo de política cultural, a qual exiba a forma como o poder é utilizado e se torna produtivo na vida cotidiana. Segundo o autor, as indústrias da cultura estão cada vez mais moldando a vida dos sujeitos no mundo, atribuindo significados sociais e construindo o futuro. Atualmente no Brasil há uma corrida em busca do aprendizado da língua inglesa, mesmo que momentaneamente o aluno não irá utilizá-la com grande frequência. Essa busca pelo Inglês está associada à idéia de globalização, de uma língua internacional e ao papel que a mídia reserva a esta. Enquanto isso, outras línguas, muitas vezes maternas de descendentes de imigrantes, estão se perdendo, estão deixando de ser adquiridas, como no caso o falar alemão em Pato Bragado.

Com o pluralismo cultural presente, afirma Innerarity (2004), precisa-se questionar se há uma pedagogia do encontro, do intercâmbio e da tradução. Esta é necessária para que a pluralidade cultural não seja apenas uma justa posição exótica de culturas isoladas. Primeiro, segundo o autor, deve-se desconstruir as concepções fechadas e exclusivistas de identidade, mostrando que as identidades podem ser enriquecidas no contato com o *outro*. O autor afirma que o *diferente* não é oposto, é preciso entender que o *diferente* é complementar, não deve ser evitado, mas sim aproveitado. Porém, deve ser tomado cuidado com a prática pedagógica em sala de aula sobre o *diferente*, para que este não seja folclorizado, como acontece ainda hoje em grande parte das escolas brasileiras em relação aos índios. Estes ainda são apresentados às crianças como seres que andam nus, com cocar na cabeça e que sua economia gira somente em torno da caça, pesca e agricultura. É preciso que os grupos étnicos sejam apresentados como realmente são, mostrando as contribuições que eles podem trazer.

Neste sentido, Woodward (2000), Silva (2000) e Hall (2000), apontam que a identidade é construída em relação ao outro, à diferença. Não há identidade sem que haja a

diferença. Os grupos étnicos, segundo os autores, têm buscado no passado elementos que viabilizem a construção de sua identidade. “A identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades” (WOODWARD, 2000, p. 14).

As identidades, conforme Woodward (2000), não são unificadas, pode haver a negociação entre contradições presentes em seu interior. Os sistemas de representação são responsáveis por práticas de significação e pela criação dos sistemas simbólicos que viabilizam a produção de significados. São os sistemas de representação, segundo a autora, que “constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (WOODWARD, 2000, p. 17).

A diferença, que estabelece e marca as identidades, ocorre por meio dos sistemas *simbólicos* e também através das formas de exclusão *social*, conforme os postulados de Woodward. Uma das formas de se estabelecer essa diferença simbólica e social é constituída pelos sistemas classificatórios. Um princípio de diferença é estabelecido a uma população, classificando-a em, no mínimo, dois grupos opostos. As sociedades têm um certo consenso com relação aos princípios classificatórios que mantêm alguma ordem social. A estes sistemas coletivos de significação a autora denomina cultura.

A diferença pode ser construída tanto de forma negativa quanto positiva, argumenta Woodward (2000). Negativamente a diferença serve de meio para a exclusão e marginalização. No entanto ela também “pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora” (WOODWARD, 2000, p. 50).

Ao tratar de grupos minoritários, Erikson (1976 *apud* LOUREIRO, 2004) argumenta que quando só há a identidade negativa para o grupo, geralmente este tende a assumir esta identidade, a fim de transformá-la. As minorias exploradas, sugere o autor, devem resgatar e defender sua identidade, combatendo os estereótipos que oprimem, pois, na verdade existem

também pontos positivos na história do grupo, mas estes foram ocultados pela classe dominante. Com os jovens, segundo o autor, é preciso realizar um trabalho mais intensificado, buscando uma identidade positiva forte, que possibilite a liberação da identidade individual ou grupal em relação ao grupo dominante.

A análise de possíveis estratégias pedagógicas, que trabalhem com a diferença, são apresentadas por Silva (2000). A primeira consiste em estimular o contato e o respeito para com a “diversidade cultural”. Porém, esta estratégia não é bem aceita pelo autor, pois não trata das relações de poder e dos processos de diferenciação, podendo produzir novas dicotomias, como a do dominante bom, tolerante, e do dominado respeitado, tolerado.

Outra estratégia é tratar a rejeição da diferença e do outro como problemas psicológicos. Novamente as responsáveis pela identidade e diferença (relações de poder) não são questionadas, o sujeito é atendido individualmente por um tratamento psicológico. A apresentação superficial e distante de culturas, trabalhando o outro como algo curioso e exótico constitui a terceira estratégia pedagógica apresentada. Esta traz os mesmos problemas que as demais.

Por último, Silva (2000) argumenta em favor de uma pedagogia que aborde a identidade e a diferença como uma questão política. Desta forma, elas poderiam ser discutidas como produção, sua origem poderia ser identificada e os mecanismos e instituições envolvidas nesta produção poderiam ser investigadas. O autor ainda sugere que os estudantes sejam estimulados a transgredir, subverter e desestabilizar as identidades existentes.

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-la (SILVA, 2000, p. 100).

Durante as observações e investigações desta pesquisa em Pato Bragado, foi possível perceber, como já foi citado anteriormente, que há uma forte identidade germânica, sendo esta a dominante no local. Reforçando o que Laverdi (2003) cita, essa identidade foi construída pela história oficial, pelos meios de comunicação e por iniciativas do governo municipal, em especial até os anos noventa, então representado pela prefeitura de Marechal Cândido Rondon. Criou-se a idéia de que o município teria sido colonizado apenas por migrantes sulistas de origem ítalo-germânica, esquecendo-se dos paraguaios, dos nativos já residentes ali e de outros migrantes vindos de diversos estados brasileiros. Trata-se de uma tradição inventada (HOBSBAWM e RANGER, 1997). Ao mesmo tempo em que há o orgulho em ser de origem alemã dentro do município, foi verificado que fora dali pode haver o estigma (GOFFMAN, 1988), a fala com transferências da língua materna vernacular é motivo de piadas e do ridículo. Desta forma, pretende-se contribuir no trabalho com a identidade cultural dos alunos desta comunidade, desvendando e analisando os significados atribuídos por e a estes, sugerindo formas mais proveitosas de ensino.

3.2 O COMPORTAMENTO LINGÜÍSTICO E SUAS IMPLICAÇÕES

Para saber se comportar adequadamente, afirmam Erickson e Shultz (1998), adultos e crianças precisam conhecer os comportamentos verbais e não-verbais ideais para cada contexto social. Para Hymes (1993), além da *competência lingüística*, deve haver a *competência social e, ou competência comunicativa*, isto porque é necessário que se realize elocuições de acordo com a normatização gramatical, mas que essas também sejam apropriadas à situação.

Um contexto se define não só pelo espaço físico e as pessoas presentes, mas também pelo que elas estão fazendo, pela definição que todos constroem sobre a natureza da situação vivida e pelas conseqüentes ações vividas. Esse contexto, segundo argumento de Erickson e Shultz (1998), pode sofrer mudanças a todo o momento. Os direitos e deveres de cada um na interação podem ser readequados e redistribuídos em novas configurações da ação conjunta, que são chamadas de *estruturas de participação* ou de conjuntos de elementos que co-ocorrem coerentemente. São as maneiras de falar, de obter o turno de fala e mantê-lo, de conduzir e ser conduzido.

As estruturas de participação podem alternar em uma única ocasião, podem conter componentes elementares como a preparação, o jogo e o encerramento em um jogo de cartas. A este propósito, Erickson utiliza-se dos argumentos de Scheflen (1973, 1974 *apud* ERICKSON e SHULTZ, 1998, p. 144), segundo os quais

Durante as articulações entre as partes elementares de ocasiões interacionais, ocorre uma significativa reorientação nas configurações de postura (*posições*) dos participantes e que, por toda a extensão de qualquer uma destas partes elementares, estas posições são sustentadas coletivamente (ERICKSON, 1998, p. 144).

Foram feitos estudos, por parte de Erickson e Shultz (1998), sobre as alterações na estrutura de participação em ocasiões sociais e sobre mudanças de atividades menos formais e instrumentais para mais formais e instrumentais, e o contrário, em atividades práticas em sala de aula. Percebeu-se que as atividades são formadas por diversas situações (hora disso ou daquilo) com estruturas de participação diferenciadas. A criança que não percebe e não se enquadra às regras da estrutura é sancionada por comportamento inadequado pelo professor ou por colegas.

É comum na educação brasileira alarmar-se perante o desempenho verbal de alunos e professores, segundo Pécora e Osakabe (1998). Dificilmente isto resulta em uma análise

crítica dos problemas desta ordem. Costuma-se elaborar, de acordo com os autores, técnicas didáticas aparentemente motivadoras e criativas. Para evitar estas atitudes, Pécora e Osakabe (1998, p. 1) propõem partir de uma concepção de linguagem que leve em consideração.

Sua natureza, seus modos de funcionamento, suas eventuais finalidades, suas relações com a cultura e as implicações complexas que ela mantém com a ideologia. É preciso partir de uma concepção de linguagem que não a confine a uma coletânea arbitrária de regras e exceções, e, tampouco, a um rígido bloco formalizado, imune às variações e diferenças existentes nas situações concretas em que a linguagem se torna, de fato, um processo de significação.

É necessário um exame de como a linguagem também instrumentaliza o poder, segundo Gnerre (1998), e suspeitar de como avaliamos o processo de alfabetização, quando está comprometida com mecanismos sociais suspeitos. Assim, Gnerre (1998) não pretende dar soluções a esses problemas, mas orientar as respostas que vierem a ser formuladas para esses problemas.

A verdadeira realidade da linguagem é a interação verbal e sua melhor realização está no diálogo, segundo as considerações dadas por Bakhtin (1997). Os enunciados são vistos como apenas uma parte do processo contínuo de comunicação verbal. O autor define a palavra, como um ato de duas faces, seu sentido é definido tanto por quem a emite quanto pelo seu interlocutor, é ela que relaciona um ao outro.

O autor argumenta que há uma relação estreita entre signo, significado e ideologia, o que é o ideológico refere-se a algo fora de si mesmo e tem um significado. “Um signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma outra” (BAKHTIN, 1997, p. 32). Esta realidade pode ser distorcida, reproduzida, colocada parcialmente. Assim, o ideológico e o signo correspondem-se. O signo ideológico é apenas uma parte da realidade. Este caráter ideológico do signo sempre corresponde a uma materialidade, ainda que apenas elaborado no discurso interno, “a própria consciência só pode

surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN, 1997, p. 33).

Três princípios metodológicos para estudar a linguagem são propostos por Bakhtin (1997), que seriam: (a) a não separação entre ideologia e realidade material do signo; (b) entre o signo e as formas concretas da comunicação social, já que existe apenas como objeto físico fora do sistema de comunicação social; (c) entre a comunicação (e suas formas) e a sua base material (infra-estrutura). De acordo com Bakhtin (1997), para que um objeto real entre no horizonte social do grupo e provoque uma relação semiótico-ideológica é necessária sua ligação (do objeto) à situação sócio-econômica essencial do grupo.

A verdadeira substância da língua, conforme as exposições de Bakhtin (1997, p. 123), seria constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. Com isso, o autor quer dizer que o diálogo, entendido como qualquer tipo de comunicação verbal, constitui a interação verbal. Além disso, a comunicação verbal está estritamente ligada com a situação extralingüística, com o contexto social. A interação comunicativa só pode ser compreendida dentro da situação concreta correspondente. O autor chama a atenção para o fato de cada comunicação verbal estar ligada a outros tipos de comunicação e em constante evolução.

Segundo os estudos de Bakhtin (2000), a língua é utilizada em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos. Esses enunciados provêm de uma ou de outra esfera da atividade humana. Eles refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera, através do conteúdo, do estilo verbal (seleção dos recursos da língua) e, principalmente, através da construção composicional. Esses três elementos fundem-se no todo do enunciado. Observa-se uma individualidade nos enunciados, mas cada esfera da atividade humana tende a estabilizar relativamente um tipo. A esses tipos relativamente estáveis, Bakhtin (2000) denomina de gêneros do discurso. É seguindo esta ordem de estudo que no quarto capítulo são feitas sugestões de práticas pedagógicas destinadas a contextos bilíngües.

A partir dessa reflexão, Bakhtin (2000, p. 124) coloca que a ordem metodológica do estudo da língua deve contemplar primeiramente “as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza”. Ou seja, primeiro deve-se verificar se se trata de uma carta, ou de uma propaganda, ou de um livro, por exemplo (os gêneros do discurso) e observar em que situação foi produzida. Em segundo lugar, devem ser estudadas as enunciações, quais seus objetivos, e, porque foram produzidas desta forma. Por último, deve ser feita a análise lingüística tradicional, das palavras e frases, da forma como foram organizadas, dos vocábulos usados. Ele acredita que a evolução da língua ocorre nesta ordem.

É infinita a variedade e a riqueza dos gêneros do discurso. Isso se deve a uma variedade inesgotável de atividades humanas. Bakhtin salienta a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso, que abrangem: a réplica do diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta, a ordem militar padronizada, os documentos oficiais, as declarações públicas, as exposições científicas e os modos literários. O autor afirma que parece impossível trabalhar todos os gêneros do discurso em um terreno comum, isto porque a diferença na função deles faz com que pensemos que os traços comuns são abstratos e inoperantes.

Não se pode diminuir a heterogeneidade dos gêneros do discurso nem sua dificuldade ao definir o caráter genérico do enunciado, de acordo com Bakhtin (2000). O que se precisa fazer nesse ponto é diferenciar o gênero do discurso *primário* e o gênero do discurso *secundário*. A língua escrita é marcada tanto pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), quanto pelos gêneros primários (os tipos de diálogo oral). Os gêneros secundários resultam de comunicações culturais mais complexas e, segundo o autor, em maior evolução. Eles costumam absorver os gêneros primários, os quais correspondem a comunicações mais espontâneas. Os gêneros primários transformam-se quando absorvidos pelos secundários, perdendo sua relação imediata com a realidade.

De acordo com o autor, uma análise só é adequada à complexa e sutil natureza do enunciado e abrange seus aspectos essenciais se levar em consideração tanto os gêneros

primários quanto os secundários. A natureza do enunciado (e o problema da correlação entre língua, ideologias e visão de mundo) é esclarecida por um lado pela inter-relação entre os gêneros primários e secundários e por outro pelo processo histórico de formação dos gêneros secundários. O estudo da natureza e da variedade dos gêneros de enunciados é de suma importância a todas as áreas da lingüística e da filologia, conforme Bakhtin, pois, ao pesquisar um material lingüístico concreto, trabalha-se com enunciados, orais e escritos, concretos e únicos.

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 2000, p. 282).

3.3 BILINGÜISMO E BIDIALETALISMO

Analisando o contexto sociolingüístico de Pato Bragado, pode-se encontrar o uso de mais de uma língua, assim como o uso de dialetos destas.

Diversos autores realizaram estudos sobre línguas em contato e de contato (HEYER, 2003), partindo dos postulados de Weinreich (1953), autor que definia este fenômeno lingüístico como o uso alternado de duas ou mais línguas pelas mesmas pessoas. Esta prática de bilingüismo costuma gerar o reajuste de padrões, a introdução (transferência ou interferência) de elementos de uma língua em outra. A transferência lingüística não pode ser concebida apenas como empréstimo, já que ela provoca reajustes dos padrões, o elemento não é incorporado como tal.

Para que um estudo sobre influências lingüísticas seja completo, afirma o autor, é essencial que se faça a descrição do contexto sócio-cultural do contato lingüístico. Há fatores

que são extralingüísticos de suma importância. Dentre estes, o autor cita a facilidade que o falante tem de expressar-se verbalmente de modo geral; a competência em cada língua e a facilidade em mantê-las separadas; a forma de aprendizagem das línguas; as atitudes perante cada língua. Além destes fatores, que são de ordem individual, há outros referentes aos grupos bilíngües: o tamanho e homogeneidade ou diferenciação do grupo, sub-grupos que usam outra língua como a materna, os fatos demográficos, as relações políticas e sociais entre os sub-grupos, as atitudes em relação à cultura e à língua de cada comunidade lingüística, as atitudes perante o bilingüismo e a mistura das línguas ou fala incorreta das mesmas, a relação entre o grupo bilíngüe e as comunidades lingüísticas das quais faz parte.

Fatores individuais e sócio-culturais foram estudados por Weinreich (1953), porém de forma superficial devido à carência de pesquisas mais detalhadas. Mackey (1968), pautado nas concepções teóricas do autor anteriormente citado, aprofundou-se neste assunto, elencando os principais fatores que influenciam no bilingüismo, além de diferenciar “transferência” de “empréstimo”.

Um modelo de descrição do bilingüismo foi proposto por Mackey (1968). Bilingüismo é um conceito relativo, argumenta o autor, que envolve quatro questões: o grau, a função, a alternância (alternância) e a interferência. Quanto ao grau de bilingüismo, o autor questiona quão bem o sujeito conhece as línguas que usa. Para tanto, normalmente é sugerido, que seja elaborado um roteiro de entrevistas, a fim de verificar o grau do bilíngüe nas quatro habilidades: leitura, escrita, fala e compreensão. Desta forma, um falante bilíngüe pode tanto dominar a segunda língua com competência mínima como até o domínio completo. Segundo o autor, o ideal é se fazer uma tabela que indique os níveis de domínio de cada língua, são eles: fonológico (pronúncia), gramatical, lexical, semântico e estilístico.

O grau de proficiência depende da função que cada língua adquire para o falante bilíngüe, isto é, das condições e situações que regem o uso delas. O grau pode variar conforme a função das línguas, que podem ser *externa* ou *interna*. Quanto às funções externas, o autor

elencar vários fatores como o contexto em que a língua é usada (em casa, na escola, nos meios de comunicação em massa e nas correspondências). Os hábitos lingüísticos são influenciados pela duração, frequência e pressão (econômica, política, cultural, entre outras) do contato das línguas.

As funções internas da língua podem variar conforme as situações de uso e a aptidão. Segundo Mackey (1968), o bilíngüe pode utilizar uma língua para algumas situações e outra língua para outras situações. Há pessoas, por exemplo, que conseguem contar em duas línguas, mas calculam em apenas uma. Dentre algumas situações de uso, o autor elenca a contagem, o cálculo, a oração, o praguejamento, o sonho, as escritas diárias e anotações.

Quanto à aptidão, Mackey (1968) argumenta que alguns fatores influenciam esta, como o sexo, a idade, a inteligência, a memória, a atitude perante a língua e a motivação. Segundo o autor, estudos têm mostrado que a idade em que o sujeito adquire a segunda língua tem influenciado em seu desempenho nesta. Tem sido demonstrado que quando a segunda língua é adquirida especialmente na infância, e também até os vinte anos de idade, esta tende a ser mais bem desenvolvida. Depois desta idade, a capacidade do cérebro humano em desenvolver a linguagem tende a diminuir. Outro fator apontado é a memória, as pessoas que tem mais facilidade em memorizar vocabulário costumam ter mais facilidade na aquisição de outra língua. A atitude lingüística é um fator igualmente ou até mais importante. Em certas situações, algumas pessoas evitam usar uma das línguas que domina por sentirem-se envergonhadas e em outras situações procuram usar outra língua por ser esta a única popular no grupo. Tem sido demonstrado que alguns falantes de comunidades de minorias lingüísticas tem desenvolvido uma atitude de desrespeito a sua primeira língua e de admiração da segunda. Desta forma, o falante pode vir a privilegiar uma ou outra língua. O último fator interno que o autor descreve é a motivação. Esta corresponde às razões que o sujeito tem para aprender uma língua. Apenas quando as duas são aprendidas na infância é que a motivação para ambas pode ser equivalente, na idade adulta é necessário mais tempo e energia para

tornar-se bilíngüe. Considerando que a fluência e as funções internas e externas determinam a troca de uma língua por outra, Mackey (1968) apresenta algumas questões importantes na investigação sobre bilingüismo. São elas: sobre que condições a alternância de uma língua para outra acontece? Quais os fatores envolvidos? Os principais fatores, segundo o autor, parecem serem o tópico, a pessoa e a tensão. Estes podem variar a razão da alternância de códigos e à proporção que cada língua é usada em uma dada situação, oral ou escrita. Ou seja, conforme o tópico, ou assunto, sobre o qual está falando, a pessoa a quem se está falando e a tensão da situação, variará segundo à proporção e à razão de alternância das línguas.

A transferência é definida por Mackey (1968) como a presença de características de uma língua quando se está falando ou escrevendo em outra. Não se trata de empréstimos lingüísticos, estes correspondem ao uso de características de uma língua como se fizessem parte da outra. Os empréstimos são ligados à integração, mesmo os falantes monolíngües utilizam características de outra língua. A transferência lingüística pode variar conforme o meio usado (fala ou escrita) e o estilo (narrativo, descritivo, conversacional, entre outros). Assim, argumenta o autor, a primeira coisa a fazer é verificar o modelo de dialeto da língua utilizado, para posteriormente identificar o tipo de transferência ocorrido e qual a sua freqüência. O modelo pode ser cultural, semântico, lexical, gramatical, fonológico, fonético ou níveis gráficos do dialeto. A substituição se dá quando uma palavra estrangeira é modificada no nível fonológico, tendo alguns fonemas adaptados no texto. A substituição na estrutura acontece quando o modelo transforma-se em uma unidade de réplica, ou a unidade do modelo transforma-se em uma estrutura de réplica. Assim, palavras estrangeiras precisam ser comparadas com seus equivalentes no dialeto da comunidade para que seja possível verificar o que é integração do que é interferência, o que é elemento estrangeiro incorporado na fala local do que é atribuído pelo falante.

A interferência, conforme os estudos de Heye (1983), corresponde mais à causa do fenômeno, Weinreich (1953) a definia como desvio da norma de uma das línguas faladas por

um sujeito bilíngüe. Já o termo “transferência”, para Heye (1983), é mais neutro, pois apenas descreve o fenômeno de uso de um elemento ou traço de uma língua no uso de outra. Assim, torna-se mais adequado o uso deste termo em detrimento daquele. Alguns tipos de transferências são citados por Heye (1983), como os de ordem morfossemântica, semântica, morfológica, fonológica, sintática e léxico-sintática.

Ser bilíngüe, para Heye (2003), não é dominar duas línguas de forma igual ou nativa. O autor procura explicar os contextos em que o bilíngüe se estabelece, além do nível de controle e uso das línguas em diferentes ambientes comunicativos. De acordo com o autor, as abordagens sociolingüísticas procuraram reaproximar a língua utilizada por um falante e o grupo social ao qual este pertence. A língua é um dos recursos empregados na produção da cultura, na relação entre o discurso e o mundo, o conhecimento. Heye (2003) busca, ao estudar a situação lingüística do bilíngüe, considerar o ambiente e as condições em que esta ocorre. Quando duas línguas co-ocorrem em espaços sociais diferentes, deve ser analisada a condição particular do indivíduo, que consiste no contexto e idade de aquisição da outra língua, na variação de uso das línguas e na manutenção ou não de duas línguas, decorrente de fatores sociais e comportamentais.

Sem divergir de Heye (1983, 2003), Damke (1997) afirma que há dois tipos de multilingüismo, o individual e o social. O primeiro é caracterizado pela situação em que as pessoas dispõem de duas ou mais variedades lingüísticas, mas o país tem uma só língua oficial. É o caso do Brasil, já que o português é a língua oficial, tendo outras variedades lingüísticas presentes. O multilingüismo social, argumenta o autor, acontece quando o país tem dois ou mais idiomas oficiais, como no Paraguai e na Suíça. Assim, Damke (1997, p. 54) define o bilingüismo e o multilingüismo como “a utilização de duas ou mais variedades lingüísticas com um certo grau de compreensão ou um grau qualquer de competência nas diferentes variedades” (tradução nossa).

O bilingüismo é entendido por Heye (2003) como uma situação em que duas línguas coexistem como meio de comunicação, em um determinado espaço social. Os indivíduos bilíngües passam por estágios de bilingüismo, tais estágios são denominados pelo autor e por Savedra (2003) de bilingüidade: “Os estágios são vistos como processos situacionalmente fluídos e definem, de forma **dinâmica** a bicompetência lingüística, comunicativa e cultural nas diferentes épocas e situações de vida” (HEYE, 2003, p. 233, grifo do autor). Há vários fatores que contribuem para o desenvolvimento do bilingüismo. A relação entre eles ajuda a definir o estágio de bilingüidade de um falante. Dentre estes fatores, Heye (2003) propõe a análise do contexto e da idade em que o indivíduo adquiriu ambas as línguas; e do domínio funcional de uso das línguas, conforme o ambiente comunicativo.

Quanto ao contexto de aquisição das línguas, Heye (2003) diferencia três situações. Se as duas línguas forem adquiridas concomitantemente, ambas como L-1, o bilingüismo é do tipo Lab. Quando uma língua é adquirida posteriormente, mas antes de a primeira ser maturacionada, a situação será do tipo Lab+Lb. Por último, se a segunda língua é adquirida depois que a primeira foi maturacionada, a situação de bilingüismo é do tipo LM+LE (língua materna + língua estrangeira).

Para estudar processos de trocas lingüísticas, afirma Hamel (2003), é preciso analisar três níveis de articulação da comunicação. O primeiro, esquemas e modelos culturais (MC), consiste nas concepções e definições quanto à organização de atividades e eventos; procedimentos resolutivos de cortesia e respeito; estilos discursivos; hábitos; enfim, os padrões culturais do grupo estudado.

No segundo nível, segundo Hamel (2003), estruturas discursivas (ED), estão inclusas as categorias de conversação (tomada de turno, seqüencialidade), pragmáticas (estratégias discursivas, padrões de interação verbal), técnicas de narração e argumentação. O terceiro nível é o das estruturas e formas lingüísticas (EL). Nestas se enquadram os estudos

fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Também se incluem neste nível os empréstimos, as alternâncias de código e a variação social e regional.

O autor argumenta, ainda, que o deslocamento lingüístico passa por três fases. Na primeira, antes de haver o contato com a sociedade dominante, os três níveis de articulação correspondem ao universo do grupo minoritário. Quando o contato inicia, surge a segunda fase. Nela o processo de hegemonização e deslocamento se desenvolvem, geralmente com a apropriação de novos procedimentos discursivos e códigos lingüísticos da língua dominante. Dessa forma ocorre uma ruptura ficando de um lado as estruturas lingüísticas e discursivas e de outro os modelos culturais. A compreensão lingüística fica afetada, pois as minorias não conseguem relacionar os novos códigos lingüísticos com sua experiência de vida.

Segundo o autor, são três os campos onde mais comumente acontece esta apropriação da língua dominante: na escola bilíngüe; nas esferas locais e regionais de organização política e jurídica; e em situações de contato entre o grupo minoritário com instituições e agências de fora da comunidade.

Na última fase, afirma Hamel, a ruptura é superada com a nova unificação dos códigos lingüísticos, das estruturas discursivas e dos modelos culturais. Isto é possível porque os grupos minoritários conseguem compreender os enunciados e códigos antes incompreensíveis, pois adotaram os modelos culturais e a experiência social do grupo dominante. “Sem dúvida essa terceira fase é a mais incerta no processo. Muitas vezes uma comunidade não alcança este estágio de maneira completa em um campo, muito menos de forma homogênea” (HAMEL, 2003, p. 70, tradução nossa).

Esta apropriação incompleta é resultado de modelos culturais e discursos que se fragmentaram, originando novos modelos híbridos. Para o autor, no contato entre línguas não há simplesmente deslocamentos, nos quais uma língua suprime a outra, sem que esta reaja. No processo de trocas, observa o autor, há freqüentes rupturas e defasagens entre os componentes do universo discursivo bilíngüe, entre seus níveis de articulação. Tais rupturas provocam

transformações na base interpretativa do grupo, seus padrões culturais e suas formas de interpretar o mundo são modificados. Assim, “modificam, em outras palavras, a relação entre a linguagem e a experiência cultural historicamente” (HAMEL, 1995b *apud* HAMEL, 2003, p. 68, tradução nossa).

O autor observou um grupo de indígenas do México que tinha pouco conhecimento da língua espanhola. Como no contexto as relações de poder são assimétricas, a falta de conhecimento do espanhol causa limitações discursivas aos indígenas, sem ser preciso que haja estigmatização ou discriminação meta-discursiva. “uma tal relação interétnica cria um clima favorável para a adoção de padrões, técnicas discursivas e convenções pragmáticas da sociedade dominante” (HAMEL, 2003, p. 75, tradução nossa).

Segundo as colocações de Hamel (2003), as diferenças nos padrões culturais interferem na interação. O autor observou um grupo de agricultores indígenas, pois estes, tinham dificuldades de compreender o discurso de um representante do banco que assegurou a lavoura deles. A dificuldade na compreensão devia-se a diferenças de padrões culturais, o que para o representante do banco era de suma importância, para os indígenas não fazia sentido: a data do plantio.

Quando os padrões culturais e as estruturas discursivas se encontram já bem arraigadas e há uma reorientação cognitiva de um número considerável de falantes, a tendência é de haver um deslocamento superficial em direção da língua da classe dominante. “Em espanhol pode parecer muito mais apropriado para satisfazer as novas necessidades comunicativas, o que leva ao abandono da língua indígena em certos campos” (HAMEL, 2003, p. 77, tradução nossa). De forma semelhante, Heye (2003), argumenta que a situação de aquisição das línguas pode se modificar durante a vida, decorrente do fator funcional e pode haver, em determinadas épocas da vida, o domínio de uma língua sobre outra. Fatores sociais e comportamentais também podem influenciar o uso de uma língua ou de outra. Por isso, este autor propõe a análise do uso lingüístico nos ambientes familiar, social, escolar e profissional.

O problema da educação bilíngüe, segundo Hamel (2003), não se limita a eleger uma ou outra língua para a instrução. No caso estudado, não bastavam palavras em língua indígena para que o ensino obtivesse sucesso, era preciso que a organização discursiva e os modelos culturais também se adaptassem ao indígena. “Por essa razão, uma educação adequada terá que adequar seus métodos à realidade cultural dos alunos; em outras palavras, terá que ser bi- ou intercultural, além de bilíngüe” (HAMEL, 2003, p. 82, tradução nossa).

Nas relações interétnicas, afirma o autor, a língua em contato muitas vezes torna-se o ponto de cristalização de conflitos, o objeto e instrumento das relações de poder, ela serve de marco para a construção das identidades.

Para muitas, ainda que certamente não para todas as etnias que vivem em uma situação subordinada, a língua própria constitui um valor nuclear; é o organizador da identidade étnica, seu fundamento, referente simbólico, seu meio de expressão e comunicação (HAMEL, 2003, p. 84, tradução nossa).

Os processos de contato/conflito e troca de traços lingüísticos em interações do dia-a-dia, argumenta Hamel (2003), desenvolvem-se por meio de rupturas e defasagens das estruturas lingüísticas, das formações e práticas discursivas, e dos modelos culturais relativos. Não é possível estabelecer uma dicotomia na qual uma língua é relacionada exclusivamente com a sociedade nacional e dominante e outra língua apenas com a comunidade étnica dominada. Os processos presentes na hegemonia também aparecem na língua indígena e as formas de resistência podem estar articuladas na língua dominante.

Além do bilingüismo, o bidialetalismo encontra-se presente no contexto da comunidade de fala pesquisada. Os alunos e, principalmente, os professores procuram monitorar-se conforme seus interlocutores. Entre os alunos e seus familiares foi possível observar esta monitoração nos momentos em que a pesquisadora gravava as entrevistas. Outra variedade lingüística era utilizada quando estes interagiam em situações mais informais, incluindo quando o interlocutor era o mesmo, no caso, a pesquisadora. Entre os professores

isto ficou mais evidente ainda, estes procuravam monitorar constantemente suas falas quando em presença de gravador, utilizando-se de outros recursos lingüísticos.

A diglossia, conforme os estudos de Ferguson (1974), pode se desenvolver a partir de várias origens, ocorrendo em diversas situações lingüísticas. Este fenômeno torna-se possível quando duas variantes de uma mesma língua são padronizadas, cada uma sendo usada com uma função diferente. Assim,

DIGLOSSIA é uma situação lingüística relativamente estável na qual, além dos dialetos principais da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade superposta, muito divergente, altamente codificada (na maioria das vezes gramaticalmente mais complexa) (FERGUSON, 1974, p. 111, grifo do autor).

O autor denomina estas variantes de alta (high) e baixa (low). O uso da variante formal em contextos informais costuma ser visto como ato ridículo de comunicação, assim como o uso da variante informal em contextos formais. As comunidades lingüísticas com diglossia presente, segundo o autor, têm a crença de que a variante formal é mais “real”, bonita e lógica, sendo a forma adequada para expressar pensamentos importantes. Ao mesmo tempo, a variante informal é considerada melhor nas situações usuais, no cotidiano.

A aquisição da variante informal, argumenta Ferguson (1974), geralmente é mais natural, haja vista que esta é a variante utilizada no ambiente doméstico e com amigos. Desta forma, a aprendizagem da variante formal normalmente acontece por meio da educação formal, sendo que sua aprendizagem costuma estudar mais as normas gramaticais que a da variante informal. Isto se deve à tradição do estudo gramatical da variante formal e à carência de estudos sobre a gramática da informal.

A noção de diglossia exposta por Ferguson foi ampliada por Fishman (1967 *apud* CALVET, 2002). Segundo este autor, todos os casos de dualidade funcional estável podem ser considerados diglossia, mesmo que ultrapasse dois códigos e estes não tenham uma

origem genética comum. O bilingüismo e a diglossia foram relacionados por Fishman (*apud* CALVET, 2002, p. 61) conforme o quadro abaixo.

BILINGÜISMO	DIGLOSSIA	
	a) bilingüismo e diglossia	b) bilingüismo sem diglossia
	c) diglossia sem bilingüismo	d) nem diglossia, nem bilingüismo

que há o domínio do Espanhol e do Guarani, o bilingüismo sem diglossia. ocorre quando o uso das duas variantes não é determinado por sua função, ou seja, não há uma delimitação funcional. Geralmente está presente em situações instáveis, numa fase de transição da diglossia para outra organização lingüística da comunidade, como o caso dos imigrantes no Brasil; c) diglossia sem bilingüismo: há a divisão funcional de uso das variantes, porém um grupo social utiliza apenas a formal, e, o outro, apenas a informal. É o caso da Rússia antes da Primeira Guerra Mundial, a nobreza falava o francês e o povo, russo; d) nem bilingüismo, nem diglossia: há apenas uma língua e uma variedade. É o caso mais raro, possível apenas em comunidades muito pequenas e isoladas, como na Islândia.

A *situação de fala* é definida ainda por Fishman (1974, p. 29), como sendo a “co-ocorrência de dois (ou mais) interlocutores mutuamente relacionados de uma maneira determinada, comunicando sobre um determinado tópico, num contexto determinado”. Nas comunidades com diglossia, mesmo havendo funções diferentes para as diversas variedades lingüísticas, isso não significa que *sempre* que ocorrer uma mudança na situação haverá uma mudança lingüística, pode mudar a situação e o papel desempenhado pelo falante ser semelhante, utilizando assim a mesma variedade da situação anterior.

De acordo com Borstel (2001), a variação lingüística surge de uma evolução das línguas, que adquirem peculiaridades devido ao uso e função que determinadas comunidades

fazem dela. Estrutural e lingüísticamente, todas as variedades são perfeitas e completas, o que muda é o prestígio social que seus falantes têm.

De forma semelhante, Gnerre (1998) afirma que os valores dados às variedades lingüísticas dependem do poder e da autoridade de seus falantes nas relações econômicas e sociais. Isto se refere tanto a diferentes dialetos de uma mesma língua quanto ao prestígio de uma língua sobre outra. Esse prestígio costuma estar vinculado à escrita de determinada variedade.

A emergência econômica e política de certos grupos, de acordo com Gnerre, fazem com que a variedade lingüística que estes usam seja associada com a escrita. Ao lado do Estado e do poder, a variedade aceita “oficialmente” é apontada como neutra e superior, cabe aos cidadãos produzi-la (ou reproduzi-la) e entendê-la, levando em consideração as relações de poder.

Os estudos de Dubois (1973 *apud* BORSTEL, 1999, p.154) indicam que

O uso da alternância na fonologia não é um fenômeno novo na língua alemã. A alternância consonântica é representada pela mutação consonântica do germânico primitivo: as oclusivas sonoras do indo-europeu tornam-se surdas, as oclusivas surdas transformam-se em aspiradas sonoras e as oclusivas sonoras aspiradas, em aspiradas sonoras.

O conceito de *Brasildeutsch* foi desenvolvido por estudiosos interessados nas formas lingüísticas utilizadas por imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. Segundo Damke (1997), a variedade correspondente a *Brasildeutsch* é freqüentemente classificada como *Brazilian German*, como uma mistura lingüística alemã e brasileira ou como *Hunsrückisch*. No entanto, acredita o autor, há distinção entre estes dois termos, o primeiro refere-se a variedade lingüística diária, utilizada na comunidade gaúcha estudada por Damke (1997), enquanto que *Hunsrückisch* é um termo teórico correspondente ao conjunto dos dialetos alemães presentes no Rio Grande do Sul. Damke (1997) prefere a definição de *Brasildeutsh*

dada por Heye, a qual é considerada mais adequada também neste trabalho. Conforme esta definição, *Brasildeutsch* é o termo utilizado para conceituar o falar alemão, em regiões de descendência alemã, é uma variante poliglósica em relação ao alemão padrão, ou seja, há elementos do alemão normativo, do português brasileiro e de vários dialetos da língua alemã trazidos de várias regiões da Europa, principalmente da Alemanha (HEYE, 1986 *apud* BORSTEL, 1999, p. 93).

Os grupos de imigrantes alemães no Brasil e sua situação lingüística particular foram estudados por Borstel (1992, 1999) e Damke (1988, 1997), entre outros autores. De acordo com os estudos de Borstel, é comum aos falantes do *Brasildeutsch* a troca da vibrante múltipla pela vibrante simples, trata-se de uma interferência fonológica, pois nesse dialeto alemão não existe diferenciação entre as duas vibrantes citadas, principalmente no dialeto suábio. A variação da vibrante ocorre tanto em contexto intervocálico quanto em contexto vocálico. Segundo Borstel este processo está presente em comunidades que falam dialetos oriundos da região da Suábia e, conforme Damke, em contexto de fala do Hunsrûch no Rio Grande do Sul.

Alguns falantes de Marechal Cândido Rondon, segundo a argumentação de Borstel (1999), trocam as oclusivas surdas pelas sonoras, lembrando que até bem pouco tempo atrás Pato Bragado pertencia a este município. Também a vibrante simples é utilizada em contextos nos quais deveria ser usada a vibrante múltipla, ou seja, no início de sílabas, final de sílabas e intervocálicas, fazendo com que o som seja alveolar. Segundo Ruoff (1967 *apud* BORSTEL, 1999) essa troca das vibrantes é comum em algumas cidades pequenas da Suábia. Em Pato Bragado ocorre também o ensurdecimento da consoante fricativa alveolar sonora para a fricativa palatal surda. Estas transferências fonológicas puderam ser observadas nas entrevistas realizadas tanto com alunos quanto com professores. Um docente (L), quando lhe foi solicitado o nome das crianças que apresentariam maior número de interferências da oralidade e do *Brasildeutsch* na escrita, disse “deixa eu ver quem fala e[]ado”, ou seja, este também troca a vibrante múltipla pela vibrante simples. Bortoni-Ricardo (2004) tem

observado que uma atitude comum dos professores em relação à realização de uma regra lingüística não normativa por parte dos alunos caracteriza-se pela não identificação de transgressões das regras normativas. Isso pode acontecer por falta de atenção do professor ou por este não considerar isso uma transgressão, por utilizá-la também em seu repertório.

Para muitos professores, principalmente aqueles que têm antecedentes rurais, regras do português próprio de uma cultura predominantemente oral são ‘invisíveis’, o professor as tem no seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno, especialmente em eventos de fala mais informais (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Conversando com o supervisor do Colégio Estadual de Pato Bragado, este nos informou que o trabalho da escola não dá ênfase na oralidade, mas na leitura e na escrita, eles procuram dar maior importância à compreensão do que se lê e se escreve, apenas no momento de escrever é exigido o português normativo. Assim, a oralidade só é trabalhada em relação a eventos de letramento (KLEIMAN, 1999), as falas cotidianas, sem interferência da escrita, são deixadas de lado. Isso se reflete na fala da professora I,

E = Professora I, como a escola trabalha com a oralidade, em relação às crianças, se há estratégias, que estratégias que são usadas, há uma orientação pela escola ou pelo núcleo?

I = Não, necessariamente não, só que a gente utiliza várias estratégias, por exemplo, nas minhas aulas eu trabalho de diversas formas, por exemplo eu faço uma produção de texto, às vezes peço que eles desenvolvam a oralidade lendo o texto, apresentando o texto em forma de jogral, através de encenações, também já fiz esse ano, né, então as mais diversas formas possíveis, leituras né, com muita frequência a gente faz.

E = Há alguma forma especial na escola de trabalhar com os alunos que tem um sotaque alemão ou rural, no caso aqui geralmente o rural também está associado ao alemão, há alguma forma especial de trabalhar com esses alunos?

I = Olha, forma, forma especial não, só que a gente trabalha, vamos dizer assim, na medida do possível, eu até procuro trabalhar na área de língua portuguesa, por exemplo com crianças com, adolescentes, né, no caso, com dificuldade de... troca do “d” pelo “t”, do “p” pelo “b”, até usa de certas palavras, de completar às vezes, pra eles percebe Ø, né, ou na co[] eção de um texto, eu chamo a criança comigo e digo “ó vem vê Ø aqui você e[] o, sabe, então você deve escreve dessa forma”, eu uso várias maneiras de co [] eção no caso.

O interessante é que ao mesmo tempo em que a professora se refere às transferências como erros, ela também compartilha com uso da troca das vibrantes, em palavras em que deveria usar a vibrante alveolar / r / e, ou a fricativa glotal / h /, faz o uso do Tepe / /, ou seja a vibrante simples. O mesmo acontece com o professor L, como é possível verificar na transcrição de seus relatos. Apesar de este se monitorar, em outros momentos ele acaba utilizando a vibrante simples em contextos de vibrante múltipla, como entre duas vogais.

L = Eu não, não se percebe dentro da sala a discriminação por você falaØ errado, ou por você ter um e[] e mais forte ou um e[] e menos forte, ou porque o sotaque... eles não se discriminam, ainda não se discriminam, o que a gente percebe lá pela sexta série quando o aluno lê e[]ado, com sotaque já começa a gozação, os pequenoØ não!

Também na primeira série o letramento permeia as atividades sobre oralidade. A diretora da escola municipal, que abrange a primeira a quarta série do Ensino Fundamental, afirmou que a oralidade é trabalhada com as crianças destas séries através de histórias lidas e contadas, relatos de vida, músicas, poemas e dramatizações, as transferências da língua materna vernácula são trabalhadas também a partir da oralidade, observando o som e a escrita normativos de cada letra. Ela comentou que a secretaria municipal de educação não orienta o trabalho com crianças que apresentam estas transferências, mas que a orientadora educacional sugere atividades específicas para estes alunos, como o treino auditivo com palavras semelhantes (bote/pote), trava-línguas, parlendas, por exemplo. Ao conversar com o professor L, da primeira série, este argumentou que realizava algumas atividades por conta própria e quando necessário, procurava a coordenação pedagógica.

E = Como a escola trabalha a oralidade com as crianças e quais as estratégias sugeridas, utilizadas?

L = Primeiro eu trabalhei com eles na parte de oralidade a contação do dia-a-dia, o cotidiano de cada um, o que você faz pra começaØ a... o aluno não teØ inibição na fala, pra eles realmente começa a falaØ e os alunos que tinham ainda dificuldade de falaØ, a gente procura fazeØ de outras maneiras, contando fatos conhecidos, contando alguma história, alguma

piada, qualquer coisa que eles conheçam pra eles começa a fala em público, a partir do momento que eles perde a inibição começam... é automático, o fato da vida deles, hoje na sala não tem mais nenhum aluno que tem medo de fala, fala mesmo... eu pelo menos trabalhei dessa maneira.

E = E há alguma forma especial de trabalhar com esses alunos que trazem um sotaque alemão e rural, que aqui, está no seu programa.?

L = Não, o que a gente...

E = Pela escola ou...

L = Pela escola não tem especificamente assim um trabalho, o que a gente procura é a repetição, toma o cuidado, tenta no dia-a-dia na leitura, na repetição, cuidando aos poucos não... cuidando principalmente, eu pelo menos cuido muito pra fala “não é assim que se fala”, tenta o cuidado é assim, mais, que o pessoal entende melhor é assim, porque se fala não é assim eles acaba..., principalmente o quietinho não vai falar mais, ele fica com vergonha de falar, eu pelo menos acredito que é a melhor maneira, melhor maneira de se fazer seria assim.

E = A secretaria de educação ou a orientadora ou a diretora, eles repassam alguma instrução quanto a isso?

L = Não, o que foi trabalhado, normalmente quando a gente sente dificuldade assim que é ressaltada, a gente procura a coordenação, material pra se trabalhar, ou... muitos procuram encaminhar pra coordenação e trabalhar no apoio, quando a gente percebe que não consegue trabalhar na sala de aula, aí vai pro apoio, vai pro esforço ou examina a psicomotricidade, alguma coisa assim pra tentar sancionar.

Apesar de os professores afirmarem que não há estigmatização da fala dos descendentes de alemães, o professor L revela que a variação de um fonema da língua materna vernácula é motivo de risos e do ridículo por parte dos colegas dos alunos, principalmente a partir da 6ª série do Ensino Fundamental. Também a professora I traz este ponto de vista, segundo a professora, é difícil ocorrer a estigmatização da fala desses alunos no município de Pato Bragado, na sala de aula os professores procuram “corrigir” os alunos para que estes não sejam estigmatizados pelos colegas de sala.

E = E como você vê a relação entre as línguas, as culturas e as identidades aqui na escola, porque a gente vê que tem os descendentes de alemães, tem alguns descendentes de italianos, tem alguns que vieram do Paraguai, os brasiguaios, como é essa relação entre a língua, as identidades e a cultura, há um respeito, como é que funciona?

I = Ah, sim, um respeito muito grande por parte deles, eu acho assim que ninguém procura por exemplo denegrir o outro, por causa que ele é de uma língua ou de uma origem no caso, acho que não, que eles são bem solidários, eu acho, até os alunos em si eles procuram se ajudar, eles se ajudam bastante e quando eles tem dificuldade eles também vem perguntar pra

gente.

No entanto, a mesma professora afirmou que sua filha sentiu dificuldades quando se mudou para outro local, quando usou traços fônicos semelhantes a estas transferências lingüísticas. Segundo a professora, as outras pessoas estigmatizavam a maneira de como sua filha falava e ridicularizavam-na toda vez que se pronunciava e, por isso esta teve que se monitorar, visando aproximar-se mais da fala de seus novos colegas. Isso mostra que dentro da comunidade não há explicitamente discriminação ao falar rural e com transferências da língua alemã, mas de forma implícita isto ocorre e em outras cidades, isso se torna latente. A troca de um fonema é suficiente para gerar um processo de estigmatização.

Desta forma, podemos concluir que os docentes entrevistados encaram as transferências fonológicas como “erros”, que precisam ser “corrigidos”, a dimensão cultural não é abordada e os alunos não conseguem ter uma visão crítica sobre sua forma de falar, bem como a relação entre esta e a identidade do grupo.

Foi perguntado aos alunos quem teria familiares que falavam em outra língua, além do português. Os alunos da 6ª série, quando argüidos, responderam com firmeza. Já os alunos da 1ª série ficaram confusos, indecisos e, em alguns casos, não prestaram atenção à pergunta feita ou não a entenderam. Então foi preciso fazer um roteiro de entrevista por escrito e enviar aos pais para serem respondidas em casa e devolvidas (ANEXO H).

Como já foi colocado na introdução deste trabalho, constatou-se que em Pato Bragado, é falada mais de uma língua. Observe que alguns alunos citaram duas ou mais línguas faladas entre os familiares. Na 6ª série, dos 23 alunos presentes, 16 disseram que os familiares falavam outra língua. Argüidos sobre que língua era falada, 14 responderam que era alemão, 6, espanhol/castelhano e 4, italiano. Pode ser observado, como já foi apontado, segundo as entrevistas, que alguns alunos disseram que tinham parentes que falavam determinada língua e o mesmo aluno tinha parentes que falavam outra língua. Na primeira série, 14 alunos,

responderam que todos tinham familiares que falavam alguma língua estrangeira, porém, apenas um não tinha familiares que dominavam o falar alemão da comunidade e, ainda, quatro disseram compreender um pouco da língua materna, mas depois com as observações e entrevistas aos familiares verificou-se que este entendimento do dialeto alemão restringe-se ao conhecimento de alguns itens lexicais. As demais línguas faladas eram italiano, polonês, espanhol e guarani. No entanto, o domínio de outra língua refere-se mais ao âmbito oral, raramente há o domínio da escrita na respectiva língua.

Objetivando ter uma visão mais ampla, a partir do roteiro de entrevista (ANEXO I) pautado nos estudos de Mackey (1968), aplicado a seis turmas, sendo quatro do Ensino Fundamental e duas do Ensino Médio, somando 149 (cento e quarenta e nove) alunos, foi investigado qual era o contato dos alunos com alguma língua estrangeira. Os gráficos abaixo representam o resultado obtido.

Línguas faladas por familiares dos alunos de Pato Bragado

Gráfico 4 – Línguas Faladas por Familiares dos Alunos de Pato Bragado

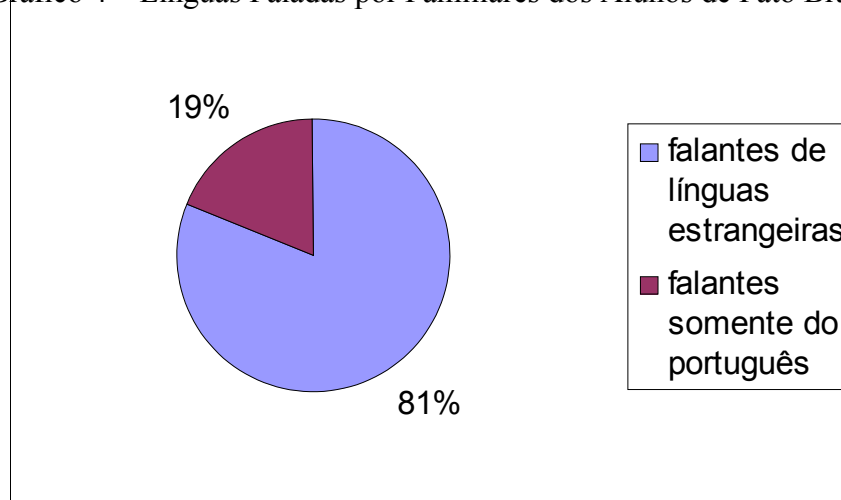
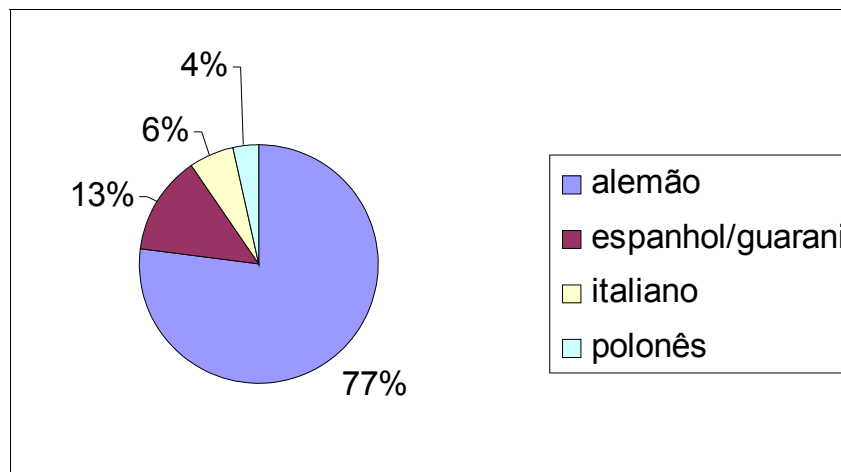


Gráfico 5 – Línguas Estrangeiras Faladas por Familiares dos Alunos de Pato Bragado

Línguas estrangeiras faladas por familiares dos alunos de Pato Bragado



A distribuição configurada reafirma a validade da hipótese de que ainda há falantes bilíngües situacionais na comunidade. Como ilustrado no primeiro gráfico, há um índice bastante alto de falantes bilíngües, estes representam 81% do total, sendo apenas 19% de falantes monolíngües. Isto é o reflexo do contato constante entre descendentes de imigrantes de várias origens étnicas. Ratificando a hipótese levantada, o dialeto alemão aparece como o mais falado entre os habitantes bilíngües, 77%, mas não é o único presente na comunidade, há outras línguas usadas constantemente, em especial no contexto familiar. Pode-se salientar a presença do espanhol e do guarani, com 13%, influenciado pela interação freqüente com moradores do país vizinho, o Paraguai. A seguir aparecem o italiano, com 6%, e o polonês, com 4%.

Também nas entrevistas com as famílias dos alunos confirmamos nossa hipótese de que o município é caracterizado como bi(multi)língüe. Foi verificado, ao entrevistar as famílias, que alguns alunos que faziam uso de transferências lingüísticas da língua materna dos falantes alemães em suas narrativas escolares escritas, não tinham nenhuma ligação com o falar da língua alemã, pois na verdade, eram descendentes de paraguaios e de outras etnias, não tendo contato com o *Brasildeutsch*. Uma das mães entrevistada afirmou que sua origem é paraguaia e com suas irmãs gosta de falar em espanhol, pois, segundo a participante, “é uma língua mais bonita, parece que é cantada”.

E = E os seus pais, em casa, costumam falar em castelhano?

Am = Fala em castelhano, quando a gente se encontra, modo de dizer eu, o pai e a mãe, o pessoal da família, se os marido não tão ou as cunhada, a gente fala castelhano né, daí quando o marido tá, só o brasileiro.

E = E o que vocês gostam mais de falar, o castelhano ou o brasileiro?

Am = Dos dois, o meu espanhol, sabe qual o motivo?

E = De casa.

Am = De casa, por motivo assim, não tem tristeza, então o espanhol não tem tristeza, tu fala, tudo o que fala é assim sorindo sabe, e o brasileiro não, tem partes assim que é difícil, que é uma tristeza, e o espanhol não tem tristeza, é muito comovente, né, então esse é o meu motivo. A minha irmã mora ali, né, ela passa a tarde e nós falemo o castelhano e as minha prima as vez liga do Paraguai, né, daí nós fala, nós sempre dizemo castelhano é mais divertido, eu não sei se é porque a gente já é da raça, puxa um pouco, né.

O que está acontecendo em Pato Bragado é um abandono por parte dos mais jovens (geralmente abaixo dos trinta anos) da língua materna vernácula. Geralmente estes entendem um pouco e dificilmente falam. Segundo os resultados obtidos no roteiro de entrevista (ANEXO I), 17% dos alunos falam o dialeto alemão, destes, 26% preferem esta língua em detrimento do português. Os alunos que preferem o *Brasildeutsch* afirmaram falar com frequência este dialeto com seus familiares. Este número é pequeno, se comparado com a quantidade dos pais e mães que falam o dialeto alemão, trata-se de 53% das mães e 59% dos pais. Isso revela novamente o abandono por parte dos mais jovens da língua materna de seus pais. A transcrição abaixo também é reveladora deste fenômeno, é um trecho de uma entrevista realizada com a mãe de uma aluna da primeira série.

E = Eu pedi pra Ca também, se alguém na família falava em alemão.

Lb = Todos falam alemon, dos dois lado, todos falam alemon.

E = As crianças também?

Lb = Esses dois non, mas os mais velho fala ainda.

E = Os mais velhos falam.

Lb = Só que esses aqui entendem.

E = Que idade tem os mais velhos?

Lb = Um tem quinze.

E = Tem quinze, e eles não pensam em falar? Vocês não tem...

Lb = Eles às vez []epetem ali.

E = Vocês não tem vontade de falar em alemão também?

Outro filho = (...).

E = Não gosta muito?

Lb = Eles tem vergonha, que os outros não falam, [t]aí eles tem vergonha.

Alguns já estão considerando que saber uma segunda língua pode ser importante e pode significar novas oportunidades de trabalho, cobrando de seus pais o motivo, pelo qual, não lhes foi ensinada a língua materna vernácula. Dos 149 alunos que responderam o roteiro de entrevista citado acima, 97 deles gostariam de fazer um curso de alemão, perfazendo um total de 65%, principalmente porque este conhecimento poderia significar o acesso a outras oportunidades de trabalho. A este respeito, a mãe de uma aluna da 6ª série comenta a opinião de seus filhos.

Ln = Eu falo o alemão, minhas mana e tudo falam o alemão, e tem uma filha minha que, ela tá em depressão, ela fala inglês.

E = Ela fez cursinho, né.

Ln = Fez curso.

E = E vocês algum dia pensaram em ensinar pros filhos também?

Ln = Isso nunca passou pela minha idéia, mas hoje eles me cobram porque eu não ensinei.

E = Hoje eles cobram.

Ln = É, eles falam “é, se a mãe tivesse falado com a gente em alemão, hoje tava bem melhor, seria útil pra nós hoje”

Foram realizadas perguntas (ANEXO I) sobre o local e tempo de residência da família do aluno em Pato Bragado, a profissão e escolaridade dos pais, o contato entre a família e línguas estrangeiras, em especial o alemão, e a opinião dos alunos sobre a cultura e língua alemãs. Depois, os dados obtidos foram cruzados, a fim de verificar quais fatores poderiam ser fundamentais na manutenção do falar dos descendentes de imigrantes alemães.

Inicialmente elaboraram-se hipóteses sobre os fatores que seriam mais influentes na manutenção do *Brasildeutsch* na comunidade estudada. Procurou-se cruzar os seguintes fatores para posterior análise dos resultados: a) local de moradia: pensava-se que haveria maior número de falantes do *Brasildeutsch* morando na área rural; b) profissão dos pais dos alunos: teriam ligação com o dialeto alemão da mesma forma que o local de moradia; c) tempo de residência no município: acreditava-se que os FB (falantes de *Brasildeutsch*) seriam

moradores mais antigos do que os que não tivessem familiares que falavam este ou outro dialeto alemão, denominados aqui por SFB; d) contato com material escrito em alemão: este seria um fator que estaria ligado à escolarização. Possivelmente os FB que tivessem contato com este tipo de material seriam os que teriam frequentado a escola por mais tempo; e) escolaridade.

A partir dos dados coletados sobre o local de moradia e a profissão, foram elaborados os gráficos abaixo:

LOCAL DE RESIDÊNCIA

Gráfico 6 – Local de Residência

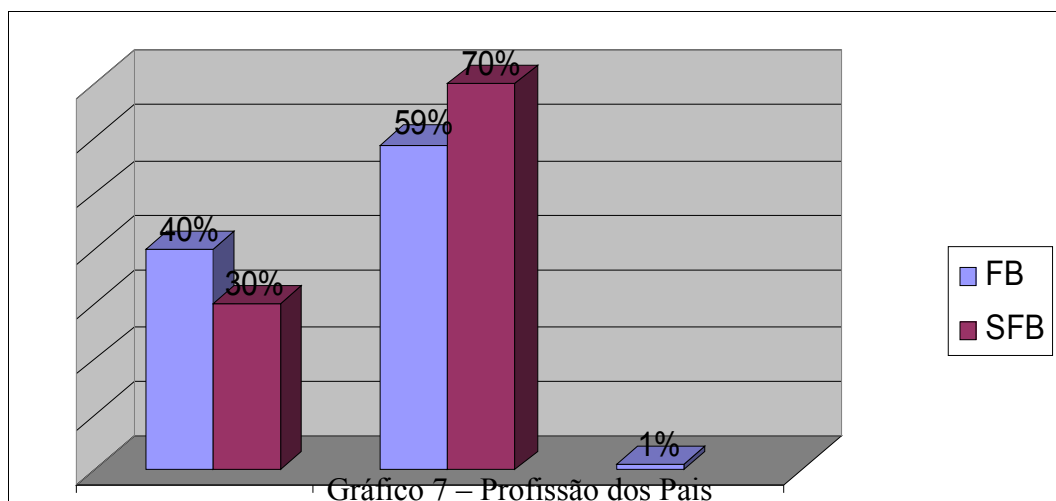


Gráfico 7 – Profissão dos Pais

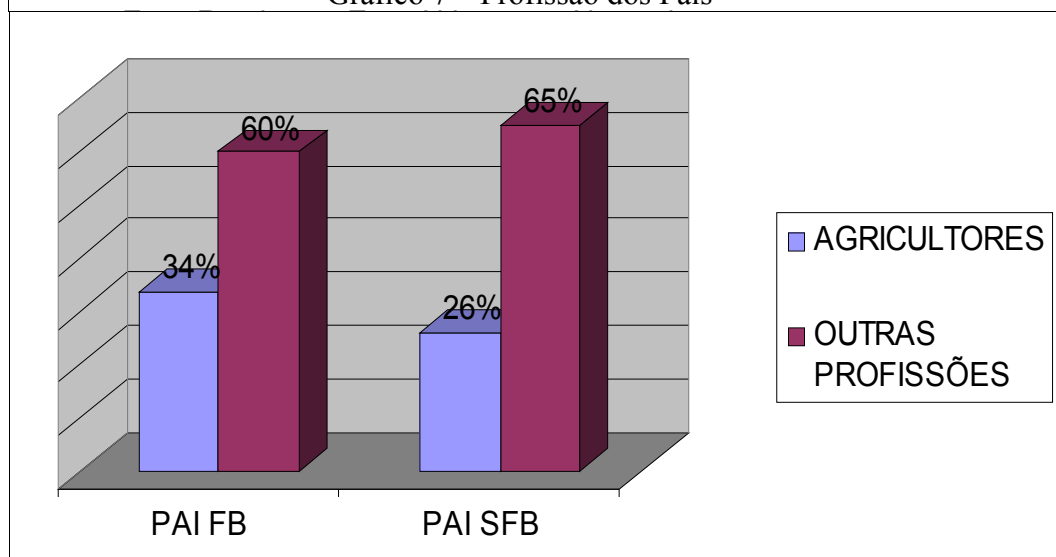
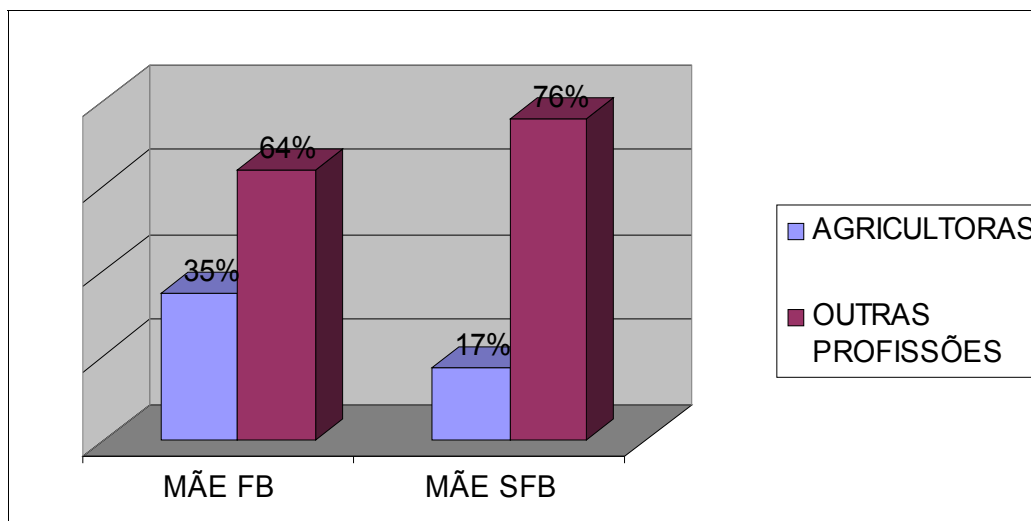


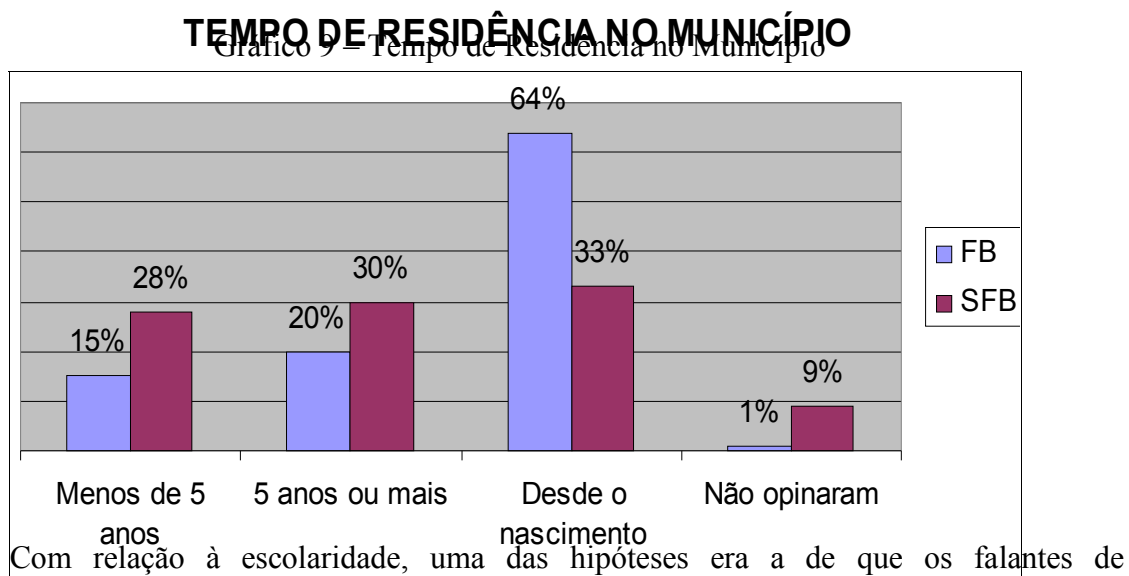
Gráfico 8 – Profissão das Mães



Cruzando o número de falantes do *Brasildeutsch* com o local de residência, pode-se observar que há uma quantidade maior de FB residentes na área rural, 40%, do que de famílias que não dominam o dialeto alemão (SFB), 30%. De forma semelhante, o índice de pais e mães que tem como profissão atividades ligadas à agricultura é maior entre os FB. Entre os homens, 34% dos pertencentes a famílias FB dedica-se a atividades ligadas à agricultura, enquanto que apenas 26% dos pertencentes a famílias SFB dedicam-se a este tipo de atividade. Entre as mulheres de famílias FB o índice é semelhante ao dos homens, 35% delas trabalham na agricultura e/ou pecuária. Já com as mulheres de famílias SFB, são poucas as que se dedicam a este tipo de atividade, 17%. O local de moradia e trabalho influencia na manutenção da língua materna, pois como as comunidades rurais costumam ser mais fechadas, interagindo com menor número de pessoas desconhecidas, as interações comunicativas em *Brasildeutsch* são mais frequentes. Um aspecto que precisa ser salientado é que o fato de morar na zona rural não significa que a profissão dos pais seja ligada à agricultura, pois alguns desses moram na zona rural e têm outras profissões também, assim como algumas pessoas residentes na área urbana deslocam-se até o meio rural para trabalhar.

Quanto ao tempo de residência, a hipótese acima levantada foi confirmada, pois há maior número de FB entre os residentes há mais tempo no município, como mostra o gráfico abaixo. Entre os alunos pertencentes a famílias FB, 64% deles já nasceram em Pato Bragado,

enquanto apenas 33% dos alunos de famílias que não interagem em *Brasildeutsch* nasceram neste local. Entre os alunos que moravam em outro município quando do seu nascimento, é maior o índice de SFB, perfazendo 58%, enquanto que os alunos pertencentes a famílias FB nascidos em outros municípios somam 35%.



Brasildeutsch com maior escolaridade seriam também os que tinham maior contato com material escrito em alemão. Assim, os dados referentes à escolarização dos FB foram comparados aos dos SFB. Porém, como mostram os gráficos abaixo, as diferenças foram mínimas, chegando ao máximo de 4% entre os graduados, o que não pode ser considerado significativo. Isto revela que o contato com material escrito em alemão independe do nível de escolarização, outros devem ser os fatores que influenciam este contato.

Gráfico 10 – Escolaridade dos Pais FB que têm contato com Material Escrito em Alemão

Escolaridade dos pais FB que têm contato com material escrito em alemão

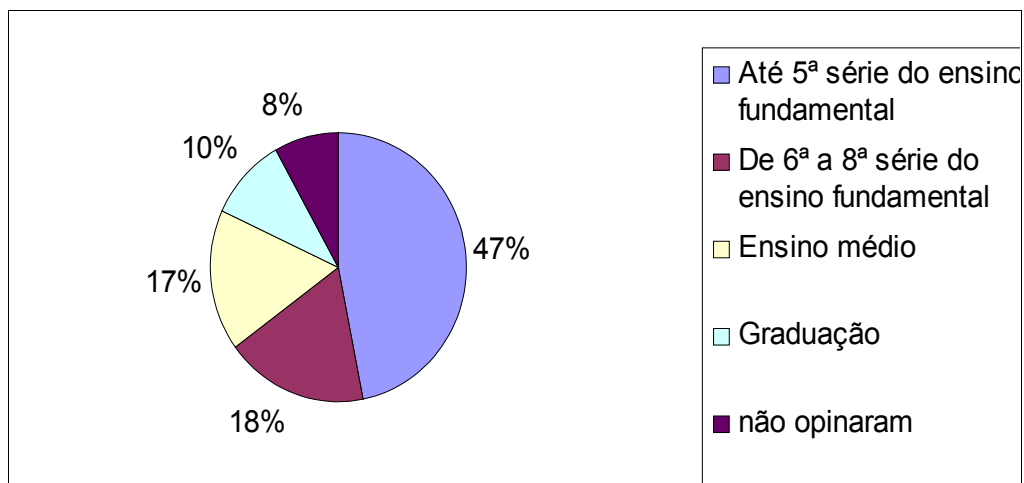
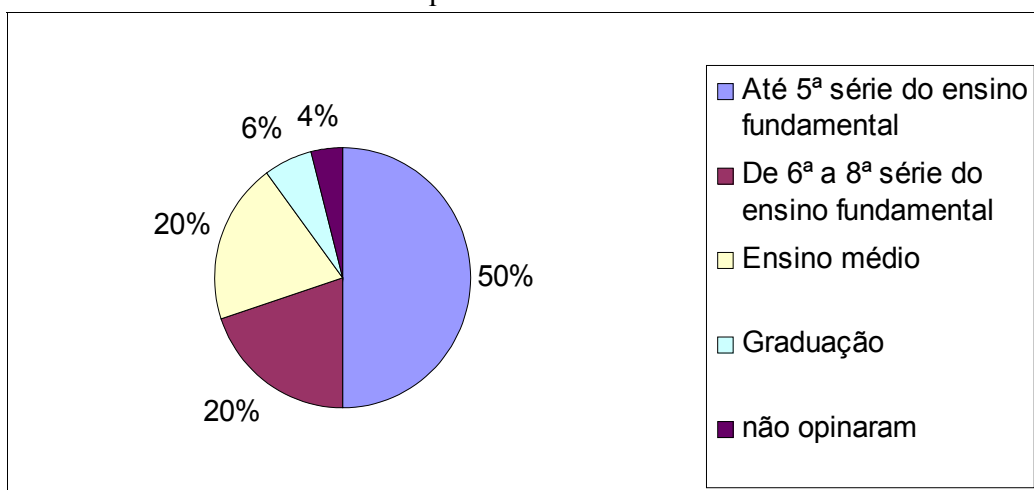


Gráfico 11 - Escolaridade dos Pais FB que não têm contato com Material Escrito em Alemão



3.4 LINGUAGEM E ENSINO

Letramento é “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER e COLE, 1981 *apud* KLEIMAN, 1999, p. 19). Quanto aos eventos de letramento, segundo os estudos de Kleiman (1999, p. 40), são as situações que têm a escrita como pano de fundo, como algo essencial para que a interação linguística faça sentido no

contexto em que está inserido. O processo de letramento em comunidades bilíngües e/ou bidialetais traz marcas sociolingüísticas e culturais em suas interações comunicativas.

Os conceitos de alfabetização e letramento são polemizados e contrapostos por Soares (2002). O sujeito que aprendeu a ler e a escrever, para a autora, está alfabetizado. “Letramento” é um termo que envolve mais aspectos do que “alfabetização”. Proveniente da palavra inglesa *literacy*, o letramento abrange também as conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e lingüísticas que o aprendizado da leitura e da escrita provocam.

Sendo assim, argumenta Soares, é possível que um sujeito seja de certa forma letrado sem ser alfabetizado, ele se interessa em utilizar a escrita (ouvindo leituras ou ditando cartas, por exemplo), mas não aprendeu a ler e escrever. Letramento envolve mais as ações realizadas com o material escrito do que o aprendizado da leitura e escrita por si só. O lugar social, o modo de viver em sociedade e a inserção na cultura diferenciam-se quando a pessoa torna-se letrada. “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2002, p. 18, grifo da autora).

Um estudo sobre letramento é feito por Pelandré (2002), comparando os postulados de Paulo Freire com as noções atuais de letramento. Mesmo sem usar este termo, Freire já se destacava por abordar as concepções de leitura e escrita não apenas com relação ao processo de codificação e decodificação de palavras e frases, abordando também o uso que o sujeito faz desta tecnologia em seus atos sobre o mundo. Pelandré (2002) destaca que na pedagogia freiriana a alfabetização acontece a partir dos conhecimentos de mundo dos educandos, sendo feita a conscientização de que eles são sujeitos de sua prática, com conhecimentos para a construção de novos conhecimentos e capazes de desenvolver novas estruturas de pensamento. Freire assume a alfabetização como uma forma de apropriação e reconstrução consciente da cultura, o que acontece através da crítica à própria existência.

Os conceitos de letramento que levam em conta o aspecto individual são contrapostos aos que consideram o aspecto social, por Soares (2002). Nos aspectos individuais estão os processos fundamentais da leitura e da escrita, os quais se diferem nas duas modalidades. Trata-se de processos únicos, como a relação entre o símbolo escrito e sua representação acústica (os fonemas), juntamente com o processo de construção de sentido. É a alfabetização. As práticas de leitura e escrita requeridas em dado contexto social, assim como o que a pessoa faz com sua habilidade de leitura e escrita quando o letramento é exigido, fazem parte do aspecto social.

Há vários níveis e tipos de letramento, afirma a autora. Ela questiona se há um ponto específico no *continuum*, no qual a pessoa deve estar para ser considerada letrada ou não. Conclui então que os tipos e níveis de letramento estão interligados com as necessidades do sujeito e seu meio, do contexto cultural e social. “Portanto, é difícil especificar, de uma maneira não arbitrária, uma linha divisória que separaria o indivíduo *letrado* do *iletrado*” (SOARES, 2002, p. 71, grifo da autora).

O letramento é diferenciado em “escolar” e “funcional”. O primeiro, conforme Soares, segue padrões burocráticos de progressão no ensino da leitura e da escrita. Alguns critérios com relação às habilidades da leitura e da escrita são selecionados e, a partir destes, os alunos são considerados letrados. Já no letramento funcional, estão envolvidos os usos sociais da escrita, a forma como o sujeito utiliza fora da escola as habilidades lingüísticas aprendidas. Assim, conclui a autora, o conceito de “letramento escolar” é muito reduzido, muitas vezes distante das práticas de letramento que ocorrem fora do contexto escolar.

As crianças percebem que a língua escrita é diferente da oral, conforme Goodman (1987), aquela possui regras, convenções, que podem ser ortográficas, sintáticas, semânticas, pragmáticas. Algumas vezes as regras da língua escrita podem coincidir com as regras da língua oral, mas em outras não. A autora acredita que o desenvolvimento da relação linguagem oral/escrita é mais complexo do que a relação ortografia/sons. Segundo ela, “o

desenvolvimento da percepção ortográfica pode ter lugar antes mesmo de aparecer a relação entre a linguagem oral e escrita, ainda que muito logo se inter-relacionem, sendo, então, difícil de separá-los para submetê-los à investigação e à análise” (GOODMAN, 1987, p.97-98). De acordo com a autora, as crianças, ao desenvolverem seus princípios sobre a língua escrita, devem também desenvolver a noção de que em algumas situações, alguns princípios têm maior relevância do que outros.

De forma semelhante, Faraco (2000) chama a atenção para a idéia de que a grafia representa a pronúncia. Na verdade, a grafia representa várias formas de pronunciar a mesma palavra, permitindo a eficiência da comunicação entre falantes de variedades lingüísticas diferentes. A esse fenômeno da língua, o autor chama de neutralidade da grafia. Ele sugere que o professor alfabetize o aluno sem tentar “corrigir” a pronúncia de seus alunos e nem criar uma pronúncia artificial em sala de aula. O professor deve deixar essas questões para serem trabalhadas mais no final do processo de aquisição da grafia, mostrando que podem ocorrer diferenciações entre esta e a pronúncia. A possível substituição, por exemplo, do /r/ por /l/ em /grobo/ só deve acontecer se o falante assim desejar, após um processo de amadurecimento ao entrar em contato com a variedade padrão, e não por uma imposição do professor. Faraco (2000, p. 14), inclusive, é favorável a essa troca espontânea, visando que “as populações tradicionalmente urbanas menosprezam aquela pronúncia rural e desmerecem seus falantes”. O autor observa que o mesmo cuidado deve ser estendido aos falantes de ascendência estrangeira que tragam transferências da língua dos pais na pronúncia. Essas transferências são comuns no sul do Brasil, principalmente onde há maior número de imigrantes e seus descendentes.

Ao estudarem o processo de aprendizagem de crianças provenientes de grupos de minorias étnicas ou de segmentos pobres da sociedade, Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001) sugerem o desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível, que consiga lidar com a variação lingüística e cultural dos discentes brasileiros. Tal proposta tem sua gênese nos

postulados de Erickson (1987, *apud* BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, p. 82). Para o autor, uma pedagogia culturalmente sensível nada mais é do que...

Um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando-se em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e seus professores (ERICKSON, 1987 *apud* BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, p. 82).

Com isso, as autoras propõem que o professor leve em conta o contexto sociolingüístico do qual seus alunos são oriundos, objetivando adaptar suas enunciações aos mesmos, ao mesmo tempo em que proporciona situações de aprendizagem das formas discursivas próprias do contexto educacional. É função da escola e do professor valorizar o conhecimento e a forma de falar que o aluno traz do ambiente doméstico, ratificando-o como falante legítimo, também fornecendo modelos de estilos monitorados de fala e explicando em que situações estes são necessários. Desta forma, o professor também estará contribuindo para o entendimento da diferença de eventos de oralidade para eventos de letramento. “Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional” (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2001, p. 102).

As diferenças lingüísticas, argumentam as autoras, não são caracterizadas na sociedade brasileira como valores sócio-simbólicos ligados à etnicidade. Com exceção do caso das minorias bilíngües, a estratificação lingüística está mais ligada à desigualdade na distribuição de renda e, assim, dos bens culturais, principalmente da escolarização. Nas sociedades bilíngües (ou bidialetais), segundo as autoras, um código está explicitamente ligado a um grupo étnico ou social de menor prestígio. O uso deste código tem como função a manutenção da identidade do grupo.

Há um mito de que no Brasil todos falam a mesma língua, que não há dialetos, segundo Bagno. Isto é prejudicial ao ensino, pois a escola acaba tentando impor a **sua** norma

lingüística como se fosse de **todos**, sem considerar a origem geográfica, a questão socioeconômica, a escolarização e, no caso desta pesquisa, a etnia, entre outros fatores. “Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade” (BAGNO, 2004, p. 16)

Quanto à variação lingüística em Pato Bragado, pode-se observar que ela é própria de comunidades com descendentes de imigrantes europeus, ou seja, não é comum se encontrar em outras comunidades, que não tenham estes descendentes. De uma entrevista feita a alunos da 6ª série do Ensino Fundamental, transcreve-se o trecho abaixo.

E - E quando você vai pra outra cidade, você acha estranho?

Sa - É, eu acho meio estranho, assim, bastante gente, ca[]o bastante, aqui não tem quase.(...) []eparam muito na gente, quando a gente vai, como tá andando, olhando...

(...)

Sa – na [h]ua Florianópolis.

(...)

Sa – eu voØ bastante pra Toledo e pra [h]ondon.

(...)

O Tepe / / é considerado a melhor variante pela maioria da comunidade bragadense, não importando o contexto em que se encontra, ou seja, tanto entre vogais como em posição inicial. Já em outros municípios, a fricativa glotal / h/ é preferida quando entre vogais ou quando referir-se ao dígrafo “rr”. Visto que foi declarado por Sa que esta costumava ir com frequência para Marechal Cândido Rondon e Toledo, o uso das duas variantes da vibrante deve-se, possivelmente, por Sa observar que as pessoas de outros municípios costumam utilizar a fricativa glotal, nos contextos citados. Evidencia-se que esta aluna está em dúvida quanto a variante que é considerada ótima frente às restrições da língua e qual que minimamente restringe estas restrições (HORA, 2002; HORA e MONARETTO, 2003). Ora uma variante é

considerada melhor, ora outra, conforme o contexto lingüístico e social em que o sujeito se encontra.

E = Há alguma forma especial na escola de trabalhar com os alunos que têm um sotaque alemão ou rural, no caso aqui geralmente o rural também está associado ao alemão, há alguma forma especial de trabalhar com esses alunos?

I = Olha, forma, forma especial não, só que a gente trabalha, vamos dizer assim, na medida do possível, eu até procuro trabalhar na área de língua portuguesa, por exemplo com crianças com, adolescentes, né, no caso, com dificuldade de... troca do “d” pelo “t”, do “p” pelo “b”, até uso de certas palavras, de completar às vezes, pra eles percebe, né, ou na co[n]eção de um texto, eu chamo a criança comigo e digo “ó vem ve[] aqui você e[]o, sabe, então você deve escreve dessa forma”, eu uso várias maneiras de co[n]eção no caso.

No entanto, o que acontece é a abordagem destas transferências na interação comunicativa como “problemas”, “erros”, conforme o enunciado da professora I. Assim como, também, na enunciação do professor L: “as crianças apresentam muitos erros, muitos problemas, por causa da língua alemã, falada por seus pais”. Durante as aulas observadas, não houve nenhuma prática pedagógica por parte dos docentes para trabalhar em sala de aula essas transferências da língua materna vernácula.

Também foi possível observar, nas primeiras visitas realizadas, que não há estigmatização na comunidade quanto à troca das vibrantes múltiplas /r/ pela simples / /, ou vice-versa, ou o uso da fricativa glotal /h/, porém, fora deste cenário, estes falantes costumam encontrar dificuldades por não utilizarem a variante normativa nos contextos específicos. Quanto a isto, Bortoni-Ricardo (2004) sugere que o professor aproveite algumas situações oportunas para conscientizar seus alunos sobre as diferenças nos estilos de fala, sem desprestigiar as variações, a fim de o aluno poder monitorar seu próprio estilo de fala, sem se sentir estigmatizado. A autora, como já foi colocado no subcapítulo “Contexto rural ou urbano?”, propõe o estudo da variação no português brasileiro a partir de três contínuos: o de urbanização, o de oralidade-letramento e o de monitoração estilística.

Apesar de o próprio Ministério da Educação, órgão maior em termos de educação brasileira, argumenta Bagno (2004), questionar os métodos e preconceitos tradicionais quanto à língua, ainda assim o preconceito continua. O autor acredita que isso se deve também ao que ele denomina de *comandos paragramaticais*, que são formados pelo conjunto de manuais de redação e português, entre outros recursos da (multi)mídia, em especial o discurso dos meios de comunicação. É preciso, segundo o autor, que se abandone o mito da unidade lingüística no Brasil, que a diversidade lingüística seja reconhecida e respeitada, a fim de que a escola planeje melhor sua política pedagógica com relação aos usuários das variedades não normativas.

De acordo com as colocações de Bortoni-Ricardo (1993), é função da escola fornecer aos alunos recursos comunicativos que permitam ampliar a competência comunicativa, que possibilitem ao aluno um bom desempenho em diversas tarefas lingüísticas. “A escola é, por excelência, o lócus – ou espaço – em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas” (BORTONI-RICARDO, 1993, p. 75).

Bortoni-Ricardo (1993) é favorável à formulação também de um currículo bidialetal, pautada no sucesso das propostas de currículo bilíngüe. Tal proposta parte do princípio filosófico “de que a oferta de oportunidades educacionais igualitárias é uma estratégia eficaz de superação das graves distorções sociais do país” (BORTONI-RICARDO, 1993, p. 71). A autora não nega que há dificuldades em implementar um currículo bidialetal, uma delas é o fato de não ser tão fácil a distinção entre as variedades empregadas em contexto bidialetal quando em contexto de bilingüismo e/ou diglossia⁸. A distinção de dialetos só é clara quando uma variedade é de caráter étnico.

⁸ “DIGLOSSIA é uma situação lingüística relativamente estável na qual, além dos dialetos principais da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade superposta, muito divergente, altamente codificada (na maioria das vezes gramaticalmente mais complexa)” (FERGUSON, 1974, p. 111, grifo do autor). Veja também o subcapítulo “Bilingüismo e Bidialetalismo”.

Outro ponto a ser pensado na elaboração de uma proposta deste tipo é o que Kjolseth (1973 *apud* BORTONI-RICARDO, 1993) denomina de programa de educação bilíngüe que visa à assimilação e o programa que visa o pluralismo lingüístico e cultural. No primeiro, há a busca da assimilação da variedade padrão e o abandono do dialeto local, enquanto que no segundo a escola favorece a diglossia, o uso das duas variedades, conforme o contexto em que são usadas.

É nesse sentido que se propõe a pluralização tanto da língua quanto da cultura, como Certeau (2001) também argumentou. O autor concebe a cultura como um conjunto de práticas sociais que fazem sentido para quem as pratica. Assim, cultura não é um bem a ser recebido, mas a ser produzido, não havendo distinção entre cultura letrada e popular. Ela é apropriada e transformada pessoalmente, em intercâmbio num grupo social. Certeau objetiva combater a “cultura no singular”, pois esta corresponde apenas a um meio, buscando a “cultura no plural”, da mesma forma que neste trabalho se objetiva a partir dos traços dos dialetos maternos ensinar a prática da língua normativa do português brasileiro. É preciso sim saber a língua normativa, para que seja usada nas situações apropriadas, mas isto não significa que não se pode usar o dialeto local ou, nos contextos bilíngües, a língua materna vernácula nos contextos sociais em que isso é permitido.

4 NARRATIVAS DE PRÁTICAS ESCOLARES

Durante as observações feitas nas turmas das escolas de Pato Bragado, foram coletados textos dos alunos, dentre os quais, narrativas. As narrativas são as histórias que contamos a nós mesmos, sobre nós mesmos, as quais refletem como vemos o mundo e quais são as nossas expectativas (MCLAREN, 2000). Nossas identidades narrativas controlam nosso papel social e como restringimos as narrativas dos outros. Elas tanto podem servir para a transformação social quanto para a manutenção da organização vigente. Bhabha (*apud* MCLAREN, 2000, p. 163) observa que “A narrativa e a política *cultural* da diferença tornam-se o círculo fechado da interpretação. O Outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu ‘desejo’, de romper com seu ‘signo’ de identidade, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional”. Para McLaren (2000), contar histórias da própria vida não é só dar coerência à vida, é também preservar a identidade pessoal.

Nas considerações de Sarup (1996), os efeitos da dinâmica de classe, gênero, nação, raça, etnicidade e religião são organizados dentro da narrativa. Quando se pede a alguém que fale de sua identidade, logo vem à tona sua história de vida, em forma de narrativa, “nós construímos nossa identidade ao mesmo tempo em que nós falamos nossa história de vida” (SARUP, 1996, p. 15). As pessoas estão sempre em busca de pistas sobre seus familiares e a infância, buscando construir a história pessoal e, assim, também a identidade.

Quanto aos componentes da narrativa, Sarup salienta que todas elas devem ter necessariamente a história e o discurso. A primeira é o conteúdo, a corrente de eventos, o “o quê” da narrativa. O discurso é o “como”, a trama, a consciência do que aconteceu e a seqüência em que os eventos acontecem.

Os autores de narrativas selecionam eventos que consideram importantes para a construção da identidade e “esquecem”, ocultam, os eventos que consideram possivelmente prejudiciais à coerência desta construção. Eles podem ocultar acontecimentos e ressaltar outros. Vários são os caminhos que podem ser desenvolvidos a partir de uma história. Tomando por base os postulados de Foucault sobre o discurso, Sarup (1996) afirma que nas narrativas ocorre o mesmo: não se pode falar o que quer onde se quer, é preciso fazer a análise de *quem* está falando e *onde*, para a compreensão dos limites que esta fala tem.

As narrativas aqui analisadas são resultadas de atividades de letramento realizadas em sala de aula. Desta forma, é interessante que sejam abordados os estudos sobre o letramento. Letramento é “o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (SCRIBNER e COLE, 1981 *apud* KLEIMAN, 1999, p. 19). Quanto aos eventos de letramento, segundo os estudos de Kleiman (1999, p. 40), são as situações que tem a escrita como pano de fundo, como algo essencial para que a interação lingüística faça sentido no contexto em que está inserido. O processo de letramento em comunidades bilíngües e bidialetais traz marcas sociolingüísticas e culturais em suas interações comunicativas.

4.1 ANÁLISE DOS TEXTOS ESCRITOS COLETADOS

Foram observadas transferências do alemão (*Brasildeutsch*) tanto na oralidade quanto na escrita dos alunos das duas turmas assistidas. Pelandré (2002) argumenta que há uma relação forte entre a escrita e a fala, mesmo que esta preceda aquela e haja grandes diferenças entre elas. As diferenças entre a escrita e a linguagem falada são apresentadas por Garton e Pratt (1989 *apud* PELANDRÉ, 2002, p. 89) em termos de função, forma e modo de apresentação.

A linguagem oral é temporária, segundo os autores. Trata-se de um processo que costuma envolver mais de uma pessoa, sendo um processo rápido. Já a escrita é mais durável, visual, espacial, podendo ser permanente. A escrita requer planejamento e edição, o que a torna mais demorada. Esta modalidade costuma ser mais solitária. A estes aspectos os autores chamam de diferença em relação à forma.

A função das duas formas de linguagem se modifica quanto ao caráter coloquial e formalidade. Enquanto na oralidade a linguagem costuma ser mais coloquial e informal, sem a necessidade do uso normativo da gramática, o contrário se dá com a escrita. Mesmo assim, a função destas pode variar conforme os usos sociais, podendo a escrita ser mais informal em determinada situação ou a oralidade extremamente formal.

A coesão do discurso, afirmam Garton e Pratt (1989 *apud* PELANDRÉ, 2002), constitui o modo de apresentação. Como na oralidade os interlocutores estão presentes, é possível que o uso de recursos não verbais (gestos, expressões faciais) e paralingüísticos (entoação, pausa). Na escrita os recursos não verbais não estão presentes e os paralingüísticos precisam ser marcados com sinais de pontuação. Mesmo havendo tantas diferenças entre a oralidade e a escrita, elas estão correlacionadas, uma se faz a partir de outra.

O processo de leitura tem como base o sistema alfabético, segundo Morais (1996 *apud* PELANDRÉ, 2002, p. 89). Esta leitura, argumenta o autor, está alicerçada sobre a prosódia, a percepção da fala implica em representações inconscientes dos fonemas. A leitura exige que estes fonemas sejam representados conscientemente com as letras, o que é possível por meio de instrução deliberada. Não só a extração da informação visual da escrita, como também fatores socioculturais estão envolvidos no desenvolvimento da capacidade de leitura. A este propósito, Pelandré (2002, p. 100) afirma que

As experiências pessoais exercem forte influência sobre o aprendizado da leitura e da escrita. Fatores como o convívio com falantes da própria língua, a frequência a instituições escolares, o grau de valorização das atividades de linguagem e de leitura interferem nessas capacidades.

A linguagem oralizada difere-se da escrita sob outro aspecto também, conforme Pelandré (2002). A primeira é adquirida, isto é, resulta de capacidades e habilidades que são desenvolvidas espontaneamente, pois as pessoas já nascem com a predisposição à fala. O sujeito adquire a língua (ou línguas) utilizada no contexto social em que vive. A leitura e escrita, no entanto, são aprendidas, elas resultam da instrução formal, de atitude cognitiva consciente.

Como Goodman (1987) argumenta, a escrita possui regras e convenções que podem não existir na oralidade. A autora e Faraco (2000), sugerem que a relação entre a oralidade e a escrita seja trabalhada com os alunos, até porque, segundo Faraco (2000), alguns falares e/ou variantes lingüísticas são menosprezados. Porém, alertam os autores, a língua normativa não pode ser imposta na oralidade, a possível monitoração oral deve acontecer se o aluno desejar por estar consciente do papel desta variedade.

No trabalho com os textos institucionais escolares, Bortoni-Ricardo (2003) argumenta que os professores de séries iniciais devem primeiro distinguir os problemas na escrita e na leitura decorrentes de transferências fonológicas variáveis, daqueles decorrentes da falta de conhecimento das convenções da língua. Assim, com relação ao fragmento 1, pode-se afirmar que quando o aluno escreve “cepreparando” (se preparando), “soele” (só ele), “cabola” (com a bola) e “o zoutro” (os outros), fazendo a junção de elementos lexicais que de acordo com as convenções da língua seriam separados, a dificuldade está na familiarização com as normatizações lingüísticas. Já quando o aluno utiliza “estom” e “tom” para “estão”, “bricando” para “brigando”, “canhou” para “ganhou”, percebe-se a influência da forma oralizada na escrita. Como já foi citado por Borstel (1999), alguns falantes do *Brasildeutsch*, utilizam na oralidade a troca das oclusivas desvozeadas pelas vozeadas, o que se reflete nas trocas dos fonemas /k/ por /g/, em “brigando” e “ganhou”. Além disso, o processo de

nasalização também sofre influência do falar da comunidade, costuma-se fechar mais a vogal “a” quando esta for nasalizada, transformando-a em “o”, o que transparece nos textos escritos.

FRAGMENTO 1

Lu - 1ª Série

jocadores

os dois est**om** cepreparando para jogar bola
os dois **tom** bricando porque um time canhou
o pia soele (*só ele*) tava cabola jogando e o zoutro es tava atrapalhando
o goleir não presta atensão (ao ler seu texto para a pesquisadora, este somente percebeu que faltava a vogal posterior em “goleiro”)

Os textos coletados têm em comum o gênero discursivo primário, conservando sua forma e seu significado cotidiano, ou seja, as narrativas de suas práticas do cotidiano. Todos foram produzidos no contexto institucional da escola, tendo como interlocutores os professores. O primeiro fragmento foi produzido tendo como base uma história em quadrinhos, sendo registrado de forma manuscrita logo após as gravuras da respectiva história. Assim, o texto é organizado tendo seqüência de tempo, espaço e personagens, mesmo que algumas vezes estes elementos não estejam, muito bem, explicitados, visto que o aluno pressupõe os fatos do cotidiano de sua vida familiar e, ou escolar no momento em que escreve a narração.

Nos textos da sexta série, de alunos que já passaram por no mínimo cinco anos de escolarização, aparecem transferências semelhantes.

FRAGMENTO 2

Li – 6ª Série

O acidente.

Foi num sábado eu estava lá na casa da Cris já estava na ora de eu ir para casa. A Cris pediu se eu queria que ela foze um pedaço com ela, **g**egando lá na esquina vimos um acidente de moto a mulher estava **td**oda (escreveu o T e o D um sobre o outro) machucada **g**uase todos os dentes quebrado e a outra menina que estava de bicicleta (*é possível ver no texto original que a aluna escreveu primeiro “bicigleta”, depois trocou o G por C*) foi levada para Marechal. Agora está tudo bem.

FRAGMENTO 3

La – 6ª Série

Nemor abantonato

No mundo existem mulheres, homens que só pensa em fazer, filhos mais na hora de educar dar a ele (a) uma alimentação e cuidado eles não querem. Então, eles, abantonam as crianças no meio de ruas dentro de lixeiro e em outros lugares.

A pessoa não tem alimento e mem empregos, daí vão para o lião (*lixão*) a onde encontra restos de comida.

Com o tempo, ficam atultas e começam a roupar a madar.

Fragmento 4

C – 6ª Série

O homem asustado

Um homem estava caminhando quando **tderepende** (*o aluno escreveu T e D, um sobre o outro*) veio uma vela caminhando pro lado dele, bem devagar e ele se benzeu três vezes. Ele pensava que era um amigo dele, que morreu faquiato e agora veio pra assustar ele. E quando ficou um poco claro, daí ele vio o que era que era o cachorro, ele começou a atirar pedra atrás do cachorro, e ele já tinha sumido e no outro dia ele contou para sua mulher que o cachorro dele estava caminhando com uma vela e ele pensou que era o seu amigo Rufino.

E o que o bilu que era o cachorro, ele tinha **docato** ele com pedra e a sua filha pediu. Orfino que era o pai, por que você tocou ele não precisava, só por causa de um susto.

FRAGMENTO 5

C – 6ª Série

Um dia eu fui passar com a minha vó e lá nos estávamos jogando **pingo** (*bingo, um jogo comum na região*) derepente eu escutei um barulho daí eu fui ver e eu homem bateu com a moto num caro. A moto **dava** vinto dum lado da estrada e do outro lado um carro o carro ia pra **virra** e a moto pegou no lado do carro o homem da moto ele não se machucou muito mas cortou do dedo e os dois homens que **davam** no carro não se machucaram nada.

Com exceção do fragmento terceiro, os demais textos são narrativos, produzidos a partir de discussões em sala sobre tema proposto pela docente. O terceiro texto é peculiar quanto ao gênero escolhido, trata-se de texto dissertativo, tendo assim uma situação a ser

descrita e uma tese a ser defendida. Mesmo não explicitando sua opinião, o autor deste fragmento deixa implícito que é contra os adultos que têm filhos sem ter condições econômicas mínimas a fim de prover uma vida saudável para estas crianças.

Quanto aos aspectos relativos às convenções gramaticais, no segundo fragmento o aluno escreveu “ora” para “hora” e “a onde” para “onde”, o que são sinais de falta de familiaridades com estas convenções. Cabe ao professor tornar conhecidas estas normas, sempre evidenciando também os acertos dos alunos. Quanto aos aspectos da oralidade transferidos para a escrita, é possível aqui separá-los em dois grupos, isto por questões metodológicas apenas, um grupo constituído por transferências comuns em várias regiões do país e outro por transferências comuns em contextos de línguas em contato/conflito com a presença do *Brasildeutsch*. Com relação ao primeiro grupo, estão as palavras “pidiu” para “pediu” e “quebrado” para “quebrados”. De fato, na oralidade a vogal “e” muitas vezes é emitida como “i” e a marca de plural é omitida quando já explícita em artigo anterior. Os itens lexicais “foze” para “fosse”, “gegando” para “chegando”, “tdoda” para “toda”, “guase” para “quase” e “bicigleta” para “bicicleta” são próprios de contextos sociolinguísticos com a presença do *Brasildeutsch*. Como reflexo da oralidade, na qual a fricativa alveolar surda é trocada pela sonora [j]>[], o autor do segundo fragmento substituiu os dígrafos consonantais “ss” por “z”, em “fosse”, e “ch” por “g”, em “chegando”. Da mesma forma que aparece no primeiro fragmento, as oclusivas desvozeadas pela vozeadas quando são confundidas novamente pelo fonema oclusivo /k/ por /g/, aparecendo, também, o uso do fonema oclusivo /t/ por /d/, escritos de forma sobreposta, o que evidencia que o autor está em dúvida quanto ao uso na escrita da letra correta, refletindo sobre as diferenças entre a oralidade e a escrita.

A troca das oclusivas volta a aparecer no terceiro fragmento nos itens “abantonato” para “abandonado”, “abantonam” para “abandonam”, “atultas” para “adultas”, “roupar” para “roubar” e “madar” para “matar”. No quarto texto isto aparece em “tderepende” para “de

repente”, “faquiato” para “faqueado” e “docato” para “tocado”. No último texto ainda se encontra “pingo” para “bingo”, “dava” para “estava”, “vinto” para “vindo” e “davam” para “estavam”. Vale ressaltar que o fato de o autor escrever “dava” para “estava” reflete não apenas marca da língua materna vernácula de seus pais como também característica da fala do português brasileiro, que costuma omitir as duas primeiras letras deste vocábulo.

O quinto texto evidencia a reflexão do aluno sobre o uso da vibrante na oralidade e como esta aparece na escrita. Já foi afirmado que a vibrante simples é utilizada nos contextos de vibrante múltipla, isto é, em posição inicial, final e intervocálica. Quando o autor deste texto escreve “carro”, primeiramente o faz com apenas um “r”, depois já o escreve com dois erres, apesar de na oralidade utilizar-se da vibrante simples. O que mais chama a atenção é que ao escrever “virar”, o aluno utiliza-se de dois erres, trata-se de um caso de hipercorreção, no qual, por pronunciar da mesma forma as vibrantes, o aluno acredita que na escrita esta palavra deva ser escrita desta forma.

A seguir está a transcrição de uma entrevista, feita com alunos da sexta série. O primeiro informante conversava sobre sua história de vida, contava como foi sua infância. O segundo informante leu para a pesquisadora um texto que havia produzido, constituindo assim um evento de letramento. Algumas das transferências lingüísticas do *Brasildeutsch* para o português presentes na escrita dos alunos foram encontradas na oralidade, como nos exemplos abaixo.

E = Moravam perto.

C = Do outro lado da []ua.

E = Nada, vocês não iam a nenhum riozinho por perto?

C = Só quando eu tava lá no meu tio, assim tinha, tem uma fazenda assim daí tem um mato, daí no meio do mato tem um []iozinho assim daí tem uma sanguinha, lá é bom de tomaØ banho.

E = ah, La, desculpe. Eu queria te falar, eu peguei o texto de vocês esses dias.

La = ai, ai, ai!

E = Mas eu não consegui entender alguns textos, por causa da letra até, algumas coisas. Eu ia te pedir pra você ler pra mim, pode ser?

La = lê?

E = é.

La = no mundo existem muitas mulheres e homens que só pensam em fazer filhos mais na hora de educar, na hora de educar, dar alimentação, dar alimentação eles abandonam. Eles não querem, por isso abandonam as crianças no meio das []uas dentro de lixeiras ou em outros lugares. A pessoa não tem alimentação nem empregos daí vão para... para o lixão aonde encontram []esto de comida. Com o tempo ficam adultas e começam a []oubar e a matar.

Estes exemplos deixam claro como a vibrante é utilizada na fala cotidiana dos alunos e da comunidade, a vibrante simples geralmente é utilizada também nos contextos de vibrante múltipla. Em centros maiores, os munícipes acabam sofrendo estigmatização por causa dessa variação lingüística e precisam modificar sua fala, como foi denunciado pela professora I. Segundo esta, sua filha teve dificuldades ao mudar-se para outra cidade, pois sua fala era diferente dos seus novos interlocutores. A alternância de alguns fonemas e a constante monitoração pelos usuários do *Brasildeutsch*, fez com que essas dificuldades diminuíssem, mas o uso destes traços lingüísticos na comunidade, ainda, é muito forte.

Partindo da Teoria da Otimalidade (HORA, 2002, HORA e MONARETTO, 2003), dentro da comunidade esta é a variação que é considerada ótima frente às restrições da língua, que minimamente rompe com estas restrições. Inclusive os professores e diretores utilizavam quase exclusivamente a vibrante simples, como no trecho abaixo, retirado de uma entrevista feita ao professor L.

L = Eu não, não se percebe dentro da sala a discriminação por você falaØ errado, ou por você ter um e[] e mais forte ou um e[] e menos forte, ou porque o sotaque... eles não se discriminam, ainda não se discriminam, o que a gente percebe lá pela sexta série quando o aluno lê e[]ado, com sotaque já começa a gozação, os pequenoØ não!

Segundo a Teoria da Otimalidade, ora uma variante está na posição mais alta nas flutuações, ora outra, conforme o contexto em que o usuário se encontra, fazendo com que seus falantes se monitorem quando estão em presença do outro, de pessoas que não fazem

parte de sua comunidade. Desta forma, também a pesquisadora constituía-se como alguém de fora, acrescido do fato de geralmente haver um gravador ligado, o que incutia nos participantes a necessidade de monitoração. Isso é exemplificado na palavra “errado” falado pelo professor acima, é a única palavra no trecho citado que teve a vibrante múltipla utilizada.

Outro fonema que merece atenção é a lateral. Os processos de velarização e vocalização da lateral são tratados por Quednau (1993). A autora partiu dos estudos de Clements (1991 *apud* QUEDNAU, 1993), segundo os quais as consoantes e vogais concordam quanto aos traços (labial, dorsal, coronal e nasal). Desta forma, uma depende dos traços da outra, modificando-se mutuamente, processo chamado de espriamento.

A análise fonológica proposta por Clements (1991 *apud* QUEDNAU, 1993) trata de traços de ponto de articulação para consoantes e vogais. O autor argumenta que os traços de ponto de vogais expandem-se mais livremente que os de consoante. Os traços de consoantes e vogais podem encontrar-se concordando um com outro, sendo assim, ele afirma que é possível agrupar consoantes e vogais em uma classe única, as definições de traço de ponto de consoante são estendidas aos traços de ponto de vogais. Somente desta forma é que Quednau (1993) acredita ser possível estudar a lateral em posição pós-vocálica no falar rio grandense. A autora afirma que a variação desta consoante ainda existe na posição citada, [ɬ] ainda é um traço do dialeto gaúcho, preservado principalmente pelas etnias. Assim, a vocalização da lateral, transformando-a em [w] depende principalmente do grupo étnico do sujeito. Esta passagem de [ɬ] para [w] é simples, a consoante perde apenas um traço, o coronal.

Estudando o contexto sintático em que a lateral ocorre, Quednau (1993) observou que na língua normativa quando ocorre o par consoante/vogal, não há velarização ou vocalização da consoante, apenas quando esta se encontra em posição pós-vocálica é que este fenômeno ocorre. Estudando o contexto sintático, verificou-se que quando uma palavra composta tem o primeiro item lexical terminado em /l/ e o segundo iniciado por vogal, o processo de vocalização e velarização pode ou não acontecer. Se houver a ressilabação, este processo não

acontece. Porém, quando a ressilabação não aparece, podem-se encontrar pronúncias como pape[w]-arroz, ou pape[ɮ]-arroz. Já quando o segundo item lexical iniciar com uma consoante, há o favorecimento da vocalização e da velarização, pois não é possível a ressilabação.

Da mesma forma, na frase, se a palavra após uma consoante lateral pós-vocálica for iniciada por uma vogal, pode acontecer a ressilabação. Assim, em “animal era”, por exemplo, tanto pode ocorrer a ressilabação (anima/l/ era) como pode permanecer a vocalização (anima [w]era) ou a velarização (anima[ɮ]era). Quando a palavra seguinte iniciar em consoante, não ocorre a ressilabação.

Ao pesquisar quatro grupos que colonizaram o Rio Grande do Sul, Quednau (1993) argumenta que a origem étnica destes tende a manter o uso do [ɮ] na posição pós-vocálica, em especial os grupos de origem germânica e italiana. Na comunidade de Pato Bragado, foi possível verificar que alguns falantes também utilizam esta variação da lateral, como nos trechos abaixo:

E = Separa, é um lote e tem duas casas, isso? Como é o nome da vó, tu lembra?

C = Ne[ɮ]si.

E = É o C? Os outros irmãos são mais novos?

Mc = Não, eles são mais velhoØ, um é so[ɮ]teiro e taØ morando com a mãe, tem problema, né, e eles encostaram ele agora, tem problema de junta, né, osteoporose, ele daí ele não tem nenhum, daí o outro irmão casoØ agora em março, daí ela tem quarenta e oito anoØ e ele tem quarenta, né, daí ela não pode mais ter filho, daí é o único neto que eles tem, né, daí só tem esse daqui.

E = O C também fala, né, ou não?

Mc = Ele fala a[ɮ]gumas palavraØ, mas entendeØ ele entende tudo.

E = E os pais de vocês também vieram desses lugares ou...

Ja = Sim.

E = Vieram de outro...

Ja = Não, meus pais vieram do su[ɮ], né, só que daí depois no Paraná eles já tão uns trinta e poucos anos pra cá. Daí nós já morava no Paraguai, já morava em Santo Antonio do Sudoeste e daí depois nós moravaØ em Quedas do Iguaçu daí a gente veio pra cá.

E = Ela comentou que as irmãs moram lá.

Ln = Sim, ela tem... duas irmãØ morando lá. Vendi, eu tinha morado ali,

vendi, comprei lá, apesar que eu construí lá, comprei e construí lá daí não me adaptei lá (...) daí eu vo[H]tei, aluguei lá e pago alugue[H] aqui. Tava acostumada aqui, né.

A nasalização apresenta variação com maior frequência entre os falantes do dialeto alemão estudado, abaixo estão exemplos de como na oralidade isto acontece.

Lb = Todos falam **alemon**, dos dois ladoØ, todos falam **alemon**.

E = As crianças também?

Lb = Esses dois **non**, mas os mais velhoØ fala ainda.

E = Os mais velhos falam.

E = E lá eles falavam bastante?

Ja = É, e lá era, quando a gente veio moraØ ali era quase todo pessoal, né, assim, daí tinha uma vovó assim ela só falava o **alemon** aquele tempo e daí nós aprendemoØ né, eu e meu irmão mais velho também a falaØ alemão. Só que daí depois ia num lugar, em outros lugarØ, daí a gente deixou, eu entendo assim, né, umas coisa eu falo, mas é pouquíssima coisa, agora mas, a minha mãe nunca fala mais, porque aqui o lugar eles falam **alemon** um pouco mais diferente do que nós falava, minha mãe diz que é um **alemon** mais puxado, o schwab, não sei como ela diz.

E = E o teu marido ele é...

Ls = Ele é alemão, bugre ele é. A sogra era índia, bugra mesmo, e o sogro era **alemon**, que S (*sobrenome da participante*) é **alemon**, o sogro, eu e o sogro nós batia língua alemã até não quereØ mais.

Ls = Taí ontem tinha uma, porque eu já fiz de tudo nessa vida, só não trabalhei em zona ainda, não como mulher de zona, mas pra limpa ainda eu já, eu já fiz, daí ontem veio aqui uma mulher pra quem eu limpei, sabe que aqui tem muitos que são, assim discriminação das pessoaØ idosaØ, e agora a cabeleireira vai vim pra ca, moraØ pra ca, cabeleireira do **salon**.

A sonorização e o ensurdecimento das consoantes oclusivas, assim como nos textos escritos, também são comuns na oralidade. A troca das oclusivas é exemplificada na transcrição a seguir, na qual as informantes falavam sobre suas histórias de vida. Pode-se observar na troca da sonorização das consoantes oclusivas em “daí”, realizado como “taí”, e em “bonito”, realizado como “ponito”.

Ls = **Taí** ontem tinha uma, porque eu já fiz de tudo nessa vida, só não trabalhei em zona ainda, não como mulher de zona, mas pra limpa ainda eu já, eu já fiz, daí ontem veio aqui uma mulher pra quem eu limpei, sabe que aqui tem muitos que são, assim discriminação das pessoaØ idosaØ, e agora a cabeleireira vai vim pra ca, moraØ pra ca, cabeleireira do **salon**.

Mc = E tem uma amiga minha, ela fala Hohdeutsch, daí milho é “maiz”, né, daí ela disse assim “nossa, tem bastante, assim, em alemom, tem bastante ‘maiz’ na oça, né, que ponito”, daí eu falei “mas como pode uma coisa dessaØ” e “maiz” pra nós é aquele atinho pequeno.

Assim como as consoantes fricativas são trocadas no texto escrito (veja o fragmento 2), também na oralidade esta transferência ocorre, porém no processo contrário, no qual a consoante fricativa pós-alveolar surda /ʃ / é utilizada no contexto da fricativa pós-alveolar sonora [ʒ] .

Ls = Sim, ela [ʃ]a faloØ “vê ce tu fica boa, daí tu vem me ajuda, ao menos pra lixaØ os péØ, né”, sabe porque a maioria do pessoal aqui é idoso, né, porque o [ʒ]ovem daqui é o que nós falamoØ.

4.2 SUGESTÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Apesar de diversos autores já terem trabalhado as transferências e, ou interferências fônicas no processo de letramento, em especial em comunidades de contextos sociolinguísticos complexos, as dificuldades continuam presentes nas escolas brasileiras, como foi demonstrado com as narrativas escolares acima. Entre os autores que pesquisaram essas transferências em contextos de imigração, estão Bisol e Veitt (1990), Hennes (1979), Damke (1988, 1997), Borstel (1992, 1999), Kreutz (1994), Wiese e Vandresen (2003), Jung (2000) e Pereira (1999). Todos estes procuraram elucidar como ocorre o processo de letramento em comunidades bilíngües, visando contribuir para o melhor desempenho escolar, no entanto o que se observa é que na prática estas contribuições ainda não estão sendo aplicadas. Desta forma, esta pesquisa desenvolveu-se como mais uma forma de se tentar conscientizar a comunidade em geral, em especial a escolar, do quanto o fator cultural pode

ser influente na aprendizagem e de como pode ser possível minimizar as dificuldades dos alunos.

O trabalho docente obterá melhores resultados se, partindo da língua materna vernácula e de suas variações, levar os alunos a refletir sobre os aspectos normativos da língua. Muitas vezes, o aluno não tem contato com a variação institucional da língua portuguesa, cabe ao professor proporcionar este contato, como salienta Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), é tarefa da escola fornecer os meios adequados para que o aluno possa compreender sua identidade lingüística e adaptar-se às situações, utilizando variedades lingüísticas que correspondam aos seus objetivos.

Uma pedagogia que leve em conta o multiculturalismo crítico é sugerida por McLaren (2000), ou seja, que se preocupe com as diferenças de raça, classe, gênero, orientação sexual, de forma que oriente para a liberdade e libertação. Hall (1991 *apud* MCLAREN, 2000, p. 74-75) chama a atenção para compreendermos que as histórias pessoais precisam ser resgatadas e reavaliadas, é o que ele chama de etnicidades emergentes. Nisto também estão envolvidas as línguas que os sujeitos não foram ensinados a falar, mas que fazem parte de sua etnia.

Pesquisando na mídia local, foi possível encontrar textos de diversos gêneros discursivos que caracterizam de alguma forma as marcas da cultura étnica germânica e que poderiam ser trabalhados no contexto escolar. Foram selecionadas uma propaganda e uma música, para que estas sejam trabalhadas, como forma de sugestão, em sala de aula. A criatividade do professor em buscar materiais que façam parte do cotidiano do aluno é importante, sendo assim, estes são *exemplos* e *sugestões* de práticas pedagógicas, outras também podem ser formuladas e aplicadas, conforme as necessidades dos discentes. Abaixo foi transcrita uma propaganda divulgada nos meses de junho e julho, em uma rádio de Marechal Cândido Rondon, uma das emissoras de rádio difusão mais ouvidas em Pato Bragado. A seguir está a transcrição da música “Centopéia de Chopp”, gravada pelo conjunto

Vox 3, uma banda conhecida na região por gravar músicas com ritmos alemães. Estas músicas são reproduzidas nas festas típicas alemães, como a *Ocktoberfest*.

Vem aí,
dia nove de julho,
na vinte um dance bar,
noite do [] idículo,
promoç**on** difusora,
um show de [] ádio.

Centopéia de Chopp
Mário Binder

Olha nós aqui de novo pendalando uma veiz

Olha nós aqui de novo pendalando, pendalando
Olha nós aqui de novo pendalando, pendalando
Antes nós []á tava indo, agora tamoØ voltando
Antes nós []á tava indo, agora tamoØ voltando

Tinha acabado o chopp, ia, ia, ia
É o nosso combustíve[]], ia, ia, ia
PendalaØ sem tomaØ chopp, nein, nein, nein, nein
Isso é muito te[] ívelØ

Ein prosit [p]lumenau (Blumenau, cidade conhecida por ter habitantes de origem germânica)
Ein prosit pra platéia
Viva a Ocktoberfest
E viva a centopéia

Segundo os estudos de Bakhtin (2000, p. 124), o estudo da língua deve contemplar primeiramente “as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza”. Ou seja, primeiro deve-se verificar se é uma carta, ou uma propaganda, ou um livro (os gêneros do discurso) e observar em que situação foi produzida. Em segundo lugar, devem ser estudadas as enunciações, quais seus objetivos, e, porque foram produzidas de tal forma. Por último, deve ser feita a análise lingüística normativa e, ou institucionalizada, do léxico e do enunciado, da forma como foram organizadas, do léxico cultural empregado. O autor acredita que a evolução da língua ocorre nesta ordem. Assim,

com relação aos textos citados acima, primeiramente os gêneros textuais seriam abordados, a propaganda e a música, investigando suas especificidades e suas metas. A propaganda visa vender um produto, no caso, instigar o maior número de pessoas a prestigiarem a Festa do Ridículo. Para tanto, a mídia utiliza-se de jogos de linguagem que chamam a atenção do ouvinte, o humor torna-se ferramenta neste processo. Porém, como é possível observar, este humor aparece sob a forma do ridículo e de estigmatização do modo de falar, das transferências fonológicas, próprias de descendentes de imigrantes alemães. A música citada segue princípios semelhantes a esta propaganda, também visa instigar o maior número de pessoas, mas no caso a dançar e a se divertir. Os elementos utilizados para isto são os mesmos, o humor através da estigmatização da fala deste grupo étnico. Observe que a simples troca de fonemas é suficiente para gerar todo o processo de estigmatização. O termo “pendalando” não é característico dos falantes de etnia alemã, no entanto é utilizado de forma irônica, da mesma forma que os demais desvios da normatização.

Posteriormente, perguntas poderiam ser temas de reflexão em conjunto na sala de aula, tendo como objetivo levar o aluno a descobrir o que está implícito nos textos citados e como esta estigmatização pode estar relacionada com sua identidade. O docente pode questionar seus alunos quanto a: (a) o que torna os dois textos semelhantes?; (b) o que faz com que eles sejam considerados engraçados ou ridículos?; (c) qual a relação entre o engraçado e o ridículo nestes textos?; (d) estes traços fonético/fonológicos salientados nos textos são marcas de que origem étnica? Por quê?; (e) como o uso destes traços fonético/fonológicos é visto entre os falantes de Pato Bragado? E entre falantes de outros municípios?; (f) como é possível minimizar as dificuldades decorrentes das transferências lingüísticas do *Brasildeutsch* para a oralidade?; (g) como é possível a manutenção da identidade e cultura germânica, isto é interessante?; (h) como sua família se identifica com a etnia germânica?

Por último o professor poderia aproveitar os textos para trabalhar com análises lingüísticas normativas, as quais considera importante e apropriadas para o desempenho de

seus alunos. O trabalho com pares lexicais com diferenças mínimas mostra-se eficiente, as diferenças semânticas e morfológicas entre pares como pato/bato, caro/carro, mal/mau são exemplos. Com atividades como estas, o trabalho pedagógico pode ter maior sucesso e auxiliar os alunos para o uso de seus dialetos sem constrangimento, conscientizando-os do papel que a variação tem no desenvolvimento da identidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, realizada nas escolas públicas, com maior ênfase em uma turma de 1ª e outra de 6ª série do Ensino Fundamental, observou-se que muitos alunos de Pato Bragado eram descendentes de imigrantes e traziam transferências lingüísticas da língua materna vernácula de seus pais e avós para o português escrito e, alguns, também para a oralidade. Investigando os alunos, descobriu-se que a língua alemã (mais especificadamente o *Brasildeutsch*) era falada em casa. Alguns alunos também participavam de interações nesta variedade da língua de origem étnica. Além disso, foi observado já inicialmente que estas transferências costumavam passar despercebidas no trabalho docente, não havendo um enfoque cultural por parte dos professores e demais integrantes da equipe pedagógica das escolas.

Pode-se dizer que o *corpus* da pesquisa é composto por duas turmas do Ensino Fundamental, com ênfase nos docentes e discentes das escolas localizadas neste município.

A propósito da origem étnica dos primeiros habitantes do município, atualmente predominam os descendentes de alemães e italianos, seguidos de descendentes de poloneses, portugueses, paraguaios e indígenas. Porém, os nativos e/ou outros migrantes do período pré-colonial foram esquecidos ou omitidos pela memória oficial do local. Infelizmente, na comunidade sempre houve um enaltecimento de uma identidade étnica única e hegemônica, a germânica.

Assim, a pesquisa objetivou identificar e descrever eventos de letramento oral e escrito, a partir da etnografia escolar e de narrativas; verificou-se como se deu a interação aluno/professor e aluno/aluno em eventos de letramento em sala de aula pelas condições

efetivas de variações lingüísticas; descreveu-se e interpretou-se como ocorre o processo de transferências de traços dialetais da língua materna para o português quanto à estrutura fonológica em textos orais e sua repercussão em textos escritos; proporcionando às Secretarias Municipal e Estadual de Educação subsídios que orientem os professores na prática didática e pedagógica em comunidades bi(multi)lígües. Buscou-se analisar, em textos orais e escritos, o ensurdecimento e a sonorização das consoantes oclusivas, o uso da vibrante simples em contextos lingüísticos de vibrante múltipla e o uso da nasalização. Quanto à formação da identidade, a meta investigada foi como se dá a relação entre as línguas, as culturas e as identidades na escola e na comunidade; qual foi a relação da comunidade e da escola com as marcas orais do *Brasildeutsch*; e como os alunos encaram as diferenças étnicas e culturais entre eles.

Estudando o ambiente escolar, com relação às interações em sala de aula, verificou-se que os alunos da 1ª série costumam interagir entre si e com o professor constantemente, sobre assuntos diversos, não apenas sobre o conteúdo trabalhado em sala. Na turma da 6ª série também há uma interação constante entre os alunos e com a professora, porém esta não costumava conversar com os alunos sobre assuntos que não estivessem relacionados ao assunto estudado. As salas de aula são amplas e agradáveis, os materiais didáticos são disponíveis.

Foi investigado pela entrevistadora se havia alguma forma especial de trabalhar com os alunos, que trazem um falar de base rural e qual era a maior evidência do *Brasildeutsch* na fala dos alunos em português. Também foi investigado se havia alguma instrução sobre como trabalhar com tais casos, isso por parte das Secretarias Estadual e Municipal de Educação. A partir destas colocações, observou-se que apesar de aparentemente não haver problemas com relação à identidade alemã e seus traços fonológicos peculiares, fora da comunidade a estigmatização encontra-se presente. Isto é confirmado pelo relato da professora I, além de outros participantes que se sentiram ridicularizados por sua forma de falar. Desta forma,

pretende-se contribuir no trabalho com a identidade cultural dos alunos desta comunidade, desvendando e analisando os significados atribuídos por e a estes, sugerindo formas mais proveitosas de ensino.

Nas entrevistas com o supervisor do Colégio Estadual de Pato Bragado, este nos informou que o trabalho da escola não dá ênfase na oralidade, mas na leitura e na escrita, eles procuram dar maior importância à compreensão do que se lê e se escreve, apenas no momento de escrever é exigido o português normativo. Assim, a oralidade só é trabalhada em relação a eventos de letramento, as falas cotidianas, sem interferência da escrita, são deixadas de lado. Segundo os professores, as Secretarias Estadual e Municipal de Educação não fornecem instruções sobre como trabalhar com contextos sociolinguisticamente complexos como este.

Em Pato Bragado ocorre o ensurdecimento da consoante fricativa alveolar sonora para a fricativa palatal surda, a troca das consoantes oclusivas surdas e sonoras, o uso da vibrante simples em contexto de vibrante múltipla. Além disso, o processo de nasalização também sofre influência do falar da comunidade, costuma-se fechar mais a vogal central “ã” quando esta for nasalizada, transformando-na em vogal meio-aberta posterior nasal “õ”. Ainda verificou-se a variação da lateral em posição pós-vocálica, comum em regiões de descendentes de imigrantes no Rio Grande do Sul. Estas transferências fonológicas puderam ser observadas nas entrevistas realizadas tanto com alunos quanto com professores. Suas transferências foram observadas nas narrativas escolares escritas, o que gera dificuldades na escrita destes alunos. No trabalho com os textos institucionais escolares, foram distinguidos primeiramente os problemas na escrita e na leitura decorrentes de transferências fonológicas variáveis, daqueles decorrentes da falta de conhecimento das convenções da língua.

O que está acontecendo em Pato Bragado é um abandono por parte dos mais jovens (geralmente abaixo dos trinta anos) da língua materna vernácula. Geralmente estes entendem um pouco e dificilmente falam.

Alguns participantes já estão considerando que saber uma segunda língua, ou seja, a língua materna, como estudo institucionalizado pode ser importante e pode significar novas oportunidades de trabalho, cobrando de seus pais o motivo, pelo qual, não lhes foi ensinada a língua de sua origem étnica.

Observando a profissão e o local de moradia, foi possível concluir que os falantes que tem alguma relação com a área rural costumam falar mais freqüentemente o dialeto alemão, do que os moradores e trabalhadores da área urbana.

Foram sugeridas atividades de práticas pedagógicas que, partindo da língua materna vernácula e de suas variações, levam os alunos a refletir sobre os aspectos normativos da língua. Muitas vezes, o aluno não tem contato com a variação institucionalizada da língua portuguesa, cabe ao professor proporcionar este contato, refletindo sobre qual é a variação que melhor corresponde aos objetivos do falante em cada situação. Neste sentido, cabe aos docentes a elaborações de diversas atividades que desenvolvam a consciência da identidade lingüística do aluno e melhorem o desempenho destes em diversas esferas da atividade humana.

Durante o processo de investigação, o método etnográfico, em especial o escolar, pôde ser revisto, adaptado e complementado, conforme o contexto em questão. As leituras realizadas contribuíram para a compreensão do contexto sociolingüístico complexo que constitui Pato Bragado e para o amadurecimento teórico/metodológico da pesquisadora. A hipótese principal foi confirmada: o município tem alto índice de falantes bilíngües, os quais não encontram amparo suficiente no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, os mais jovens estão tendendo a abandonar a segunda língua, ou língua materna de seus pais e avós, o que indica que com o passar dos anos haverá a tendência ao monolingüismo, porém, as marcas das línguas dos imigrantes costumam permanecer, suas transferências podem gerar estigmatização ao falante. É visando a minimização destes processos de estigmatização que este trabalho se

faz presente, sendo apenas um apoio e considerando que mais estudos e maiores mudanças na prática didática e pedagógica se fazem necessárias.

6 REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2003.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. Os componentes essenciais da entrevista etnográfica: uma questão metodológica. FÓRUM INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 3. : 22-24 set. 2004 : Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2004 (no prelo).

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila et.al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 30. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BAKHTIN, Michail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BISOL, Leda; VEITT, Maria Helena Degani. Interferência de uma segunda língua na aprendizagem da escrita. In: TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino (orgs.). *Suportes lingüísticos para a alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Sacra, 1990. p. 71-92.

BORSTEL, Clarice Nadir von. *Aspectos do bilingüismo: alemão/português em Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil*. Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFSC, 1992.

_____. *Contato lingüístico e variação em duas comunidades bilingües do Paraná*. Rio de Janeiro, 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – UFRJ, 1999.

_____. Considerações sobre línguas em contato e a diversidade lingüística. JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS – JELL, 3. : 2001, Marechal Cândido Rondon. *Língua, sociedade e identidade: anais*. Cascavel: Edunioeste, 2001. p. 89-95.

_____; DOEBBER, Ana Paula. Heterogeneidade lingüística em línguas em contato/conflito nas séries iniciais do Ensino Fundamental em Marechal Cândido Rondon. In: RELATÓRIO de Iniciação Científica da Unioeste/2002/2003. PIBIC/CNPq/Unioeste/PRPPG: Cascavel, 2003. p. 1-66, mimeo.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação Bidialetal: o que é? É possível? In: SEKI, Lucy (org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 71-88.

_____. Da cultura da oralidade para a cultura letrada: as dificuldades na hora de tirar o passaporte. *Revista do GELNE: Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste*, João Pessoa, ano 5, n 1 e 2, p. 165-174, 2003.

_____. *Educação em língua materna: a sociolingüística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolingüística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de (orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 81-104.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAVALCANTI, Marilda C. Considerações sobre alguns cenários sociolingüísticamente complexos no contexto brasileiro: o andamento do projeto “Vozes na Escola”. *Línguas e Letras*, Cascavel, v. 2, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2001.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

DAMKE, Ciro. *As interferências do alemão como língua materna na aprendizagem do português*. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, 1988..

_____. *Sprachergrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien*. Frankfurt am Main, Berlin: Peter Lang, 1997.

ECO, Umberto. Parâmetros da Cultura. In: CASTRO, Gustavo de; DRAVET, Florence (orgs). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Casa das Musas: Thesaurus Editora, 2004. p. 19-24.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, Merlin C. (org). *La investigación de la enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989. p. 195-301.

_____. Ethnographic microanalysis. In: MACKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy H. (ed.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 283-306.

_____. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de (orgs). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 125-159.

_____; SHULTZ, Jeffrey. O “quando” de um contexto: questões e métodos de análise da competência social. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs). *Sociolingüística interacional*. Porto Alegre: Age, 1998. p. 142-153.

“ESTIMATIVA das populações residentes, em 01.07.05, segundo os municípios”. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 24 ago. 2005.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FERGUSON, Charles A. Diglossia. In: FONSECA, Maria Stella; NEVES, Moema F. (orgs.). *Sociolingüística*. Tradução de Maria da Glória Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974.

FISHMAN, Joshua A. A sociologia da linguagem. In: FONSECA, Maria Stella; NEVES, Moema F. (orgs.). *Sociolingüística*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1974.

GIARD, Luce. A Invenção do possível. In: CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 2. ed. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 2001.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, Henry A. *Atos impuros: a prática política dos estudos culturais*. Porto Alegre: Artemed, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOODMAN, Yetta. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita Gomes (orgs.). *Processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Tradução de Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 85-101.

GREGORY, Valdir. *Os euro-brasileiros e o espaço colonial: a dinâmica da Colonização do Oeste do Paraná nas décadas de 1940 a 1970*. Niterói, 1997. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, 1997.

GREGORY, Valdir; MYSKIW, Antonio Marcos; GREGORY, Lúcia Teresinha Macena. *Porto Britânia a Pato Bragado: memórias e histórias*. História de Pato Bragado. Marechal Cândido Rondon: Germânica, 2004.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). *Sociolinguística interacional*. Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 98-119.

HALL, Stuart; Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz T. da Silva e Guaciara L. Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAMEL, Rainer H. Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México Indígena: los procesos de desplazamiento lingüístico. In: HEYE, Jurgen, SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. (org.). *Palavra*: Departamento de Letras da PUC-Rio, Rio de Janeiro, n. 11, p. 63-88, 2003.

HENNES, Maria Cristina. *A interferência fonológica de um dialeto alemão no português*. Porto Alegre, 1979. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1979.

HEYE, Jurgen. Considerações metodológicas sobre o estudo de bilingüismo. ENCONTRO DE BILINGÜISMO E VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA, 2., : 1983 : Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 1983. p. 2-15.

_____. Línguas em contato: considerações sobre bilingüismo e bilingüidade. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (org.). *Português brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003. p. 229-235.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). *A invenção das tradições*. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HORA, Dermeval da. Teoria Fonológica e Variação: a fricativa coronal /s/. *Letras Hoje*: Curso de Pós-graduação em Letras PUC-RS, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 199-219, mar. 2002.

_____; MONARETTO, Valéria N. O. Enfraquecimento e apagamento dos róticos. In: HORA, Dermeval da; COLLISCHONN, Gisela (org.). *Teoria lingüística: fonologia e outros temas*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003. p. 114-143.

HYMES, Dell. Posfácio. In: BURKE, Peter; PORTER, Roy (org.). *Linguagem, indivíduo e sociedade: história da linguagem*. Tradução de Álvaro Luiz Hattner. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993. p. 432-453.

INNERARITY, Daniel. Educar para uma sociedade multicultural. In: CASTRO, Gustavo de; DRAVET, Florence (orgs.). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Casa das Musas: Thesaurus Editora, 2004. p. 19-24.

JUNG, Neiva. Eventos de letramento em uma escola multissertida de uma comunidade rural bilíngüe (Alemão/Português). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 35, p. 69-82, jan./jun, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 15-61.

KREUTZ, L. A escola teuto-brasileira e a nacionalização do ensino. In: MÜLLER, T. L. (org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Ed. UNISSINOS, 1994.

LABOV, William. Estágios na aquisição do Inglês *Standard*. In: FONSECA, Maria Stella V.; NEVES, Moema F. (orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado, 1974. p. 49-85.

LAVERDI, Robson. *Tempos diversos, vidas entrelaçadas: trajetórias itinerantes de trabalhadores na paisagem social do Extremo Oeste Paranaense (1970-2000)*. Niterói, 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, 2003.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. *Identidade étnica em re-construção: a resignificação da identidade étnica de grupos de adolescentes negros em dinâmica de grupo na perspectiva existencial humanista*. Belo Horizonte: O Lutador, 2004.

MACCARI, Neiva Salete. *Migração e memórias: a colonização do oeste paranaense*. Curitiba, 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 1999.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. *Readings in the sociology of language*. Haia: Mouton, 1968. p. 554-584.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bebel Orfino Schaefer. 3. ed. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2000.

MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Tradução de Maria da Glória de Moraes. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 69-88.

MORIN, Edgar. O diálogo supõe a igualdade. In: CASTRO, Gustavo de; DRAVET, Florence (orgs.). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Casa das Musas : Thesaurus Editora, 2004. p. 19-24.

PÉCORA, Antonio Alcir B.; OSAKABE, Haqira. Apresentação. In: GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca Freiriana, v. 2).

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p.89-113.

PEREIRA, Maria Ceres. *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) – Universidade de Campinas.

PATO BRAGADO. Prefeitura Municipal. *História do município*. Disponível em: <<http://www.patobragado.gov.br>>. Acesso em 10 set. 2003.

QUEDNAU, Laura Rosane. *A lateral pós-vocálica no português gaúcho*: análise variacionista e representação não-linear. Porto Alegre, 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993.

SARUP, Madam. *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. Dimensões de bilinguagem em contextos educacionais bilíngües: fatores de impacto na política e planificação lingüística. In: RONCARATI, Claudia; ABRAÇADO, Jussara (org.). *Português brasileiro*: contato lingüístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003. p. 236-252.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact*. L'Aia: Nouton, 1953.

WIESE, Harry; VANDRESEN, Paulino. A inserção da língua portuguesa em uma comunidade teuto-brasileira. *Palavra*: Departamento de Letras da PUC-Rio, n. 11, p. 120-133, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

Disponível em: <<http://www.paranaturismo.com.br/mapa.asp>>. Acesso em 24 ago. 2005.

Disponível em: <<http://www.portaloeste.com.br/mapa.asp>>. Acesso em 24 ago. 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Entrevistas com Alunos

ALUNO C DA 6ª SÉRIE

E = C, onde você brincava quando você era criança?

C = Eu, lá na casa da minha... lá na casa do meu pai assim eu brincava, eu brincava com meus amigoØ, os vizinhoØ do lado.

E = Você por acaso, foi você que contou pra mim que morava com o tio um tempo e vinha de ônibus?

C = Não, eu fiquei lá um tempo por causa que ele ia vim, era eu, é que ele ia vim moraØ pra cima, né, daí antes de ele vim moraØ pra cima o outro, o meu padrinho tava morando com ele, daí meu padrinho veio pra cima e como que ele não... ele tem que colocaØ uma platina na perna...

E = O tio?

C = Daí ele não podia...

E = Andar sozinho?

C = AndaØ sozinho.

E = E agora você mora só com a mãe ou tem mais alguém morando junto?

C = Só com a mãe.

E = E os tios moram junto na mesma casa ou não?

C = Não o meu tio mora... mora com meu vô e com minha vó e meu padrinho mora com a esposa dele.

E = O vô e a vó moram perto de vocês?

C = Nós moraØ lá e o vô e minha vó moraØ no outro lado da cidade.

E = Ah, você vai lá sempre passear, né, é pertinho, aqui é pequenininho. Então conta um pouco como era, você brincava e com quem era, com os primos, com os amigos...

C = Com... com os meus amigoØ que morava perto ali.

E = Moravam perto.

C = Do outro lado da rua.

E = E vocês gostavam de brincar de quê?

C = JogaØ bola, nós brincava cada noite quando vinha da aula.

E = Quando vinham da escola, e vocês gostavam de fazer cabana também?

C = Sim, nas arvoreØ nós tinhaØ duas.

E = É, e riozinho tinha perto, ou não?

C = Não.

E = Nada, vocês não iam a nenhum riozinho por perto?

C = Só quando eu tava lá no meu tio, assim tinha, tem uma fazenda assim daí tem um mato, daí no meio do mato tem um riozinho assim daí tem uma sanguinha, lá é bom de tomaØ banho.

E = Cristiano, e na tua casa, assim a tua família, pai, mãe, tios, tem alguém que fala uma outra língua que não é o português?

C = Alemom.

E = É, todos eles? E você, consegue conversar com eles também em alemão?

C = Sim.

E = Sim, e tem muitos colegas teus que conseguem conversar em alemão?

- C = Ah, tem vários que consegue conversaØ em alemom, só que eles... não conversaØ.
 E = Por que será?
 C = Não sei.
 E = E você, gosta de conversar com eles em alemão?
 C = Com quem?
 E = Com os teus colegas.
 C = Não.
 E = E com os parentes?
 C = A maioria não entende quase.
 E = E com os parentes?
 C = Depende os parenteØ, que nem a minha bisavó, ela só falava alemom daí eu tinha que falaØ alemom com ela.
 E = Ah, que legal.
 C = Ela não entendia bem certo o que (...).
 E = E a avó já faleceu?
 C = Não, a vó ta viva.
 E = Onde ela mora?
 C = Ela mora lá perto do campo do Cristal.
 E = Você vai bastante lá na casa dela?
 C = VoØ.
 E = E com quem você vai sempre, com a mãe ou vai mais gente junto?
 C = De vez, de vez em quando eu voØ sozinho, de vez em quando vai meu amigo que mora lá atrás, atrás onde eu moro, atrás da casa. É dois loteØ daí é separado, né, é um lote daí...
 E = Separa, é um lote e tem duas casas, isso? Como é o nome da vó, tu lembra?
 C = Nelsi W..
 E = Nelsi, o nome da minha tia era Nelsi também. Então ta bom, obrigada Cristiano.

ALUNA La DA 6ª SÉRIE

- E = o teu nome é La, isso?
 La = é.
 E = onde você nasceu?
 La = Marechal.
 E = Marechal. E você morava sempre lá?
 La = Ahã.
 E = Você veio pra cá quando?
 La = No início desse ano.
 E = No início desse ano? E lá você estudava em que escola?
 La = Marechal.
 E = Marechal Rondon?
 La = é, Marechal ondon.
 E = Marechal Rondon, lá no portal? Onde que era mais ou menos? Tu lembra?
 La = não, era no... não era no Marechal, era no... no Eron não era, no ui.
 E = no rui, ah, ta. E você morava onde lá em Rondon.
 La = no São Lucas.
 E = no São Lucas. Sempre morou no São Lucas ou morava em outro lugar?

La = sempre.

E = sempre. E aqui em Pato, vocês vieram porque, por causa do pai, da mãe... o que aconteceu?

La = por causa que meu pai é pedreiro e aqui tinha bastante construção no início do ano. Daí nós viemos morar pra cá e a minha irmã conseguiu emprego na prefeitura.

E = aqui na prefeitura de Pato?

La = ahã.

E = e você tem quantos irmãos?

La = tenho três.

E = três. Mais velhos?

La = ahã.

E = os três, você é a mais novinha?

La = eu sou a mais nova.

E = ah, tá. E lá no São Lucas, você fez até a quinta série né?

La = quinta série.

E = a primeira à quarta... o São Lucas tem quinta série agora?

La = não.

E = ah, a quinta você fez no Rui daí?

La = a quinta era no Rui.

E = e a primeira a quarta você fez no São Lucas?

La = no São Lucas. Lá eu estudava em tempo integral, era de manhã e a tarde, né, aí de tarde tinha outras programação. Podia ir lá fazer, né.

E = Lá no Rui, isso?

La = Não, no São Lucas.

E = No São Lucas, na escola tinha integral?

La = tinha.

E = ah, tá. E La, aqui, quando você chegou aqui, como é que foi assim, foi fácil de fazer amigos, como é que foi?

La = foi. É que eu já conhecia aqui que minhas tias moram aqui, (...) por parte da minha mãe, vinha pra cá sempre nas férias daí já tinha meus amigos.

E = você já tinha teus primos?

La = sim, daí foi fácil.

E = eles têm idade parecida com você?

La = tem.

E = quantos anos tem?

La = tem um que tem doze e a outra tem quatorze. E os outros são professores.

E = eles estudam aqui?

La = sim, uma, ela estuda de manhã, os dois estudam de manhã.

E = ahã, que série que eles estão?

La = um tá na sexta e outro tá na quinta.

E = e como é que era lá em Rondon, você cresceu lá, né? Como é que era lá, as brincadeiras, do que vocês brincavam? O que vocês gostavam de brincar?

La = Caçador, vôlei.

E = isso sempre na escola?

La = é.

E = e fora da escola?

La = fora da escola, bets.

E = bets, mais alguma coisa?

La = é caçador, essas coisas.

E = brincava de boneca quando era mais nova?

La = brincava.

E = de casinha?

La = brincava.

E = bastante?

La = bastante

E = e daí aqui, como é, o que vocês gostam de fazer nos finais de semana, ou de manhã quando ta livre?

La = De manhã não, de manhã eu trabalho.

E = você trabalha, onde você trabalha?

La = é, é que minha mãe tem problema, problema nas costaØ daí eu tenho que fazeØ o serviço em casa.Ø

E = ah, o serviço de casa, você trabalha em casa.

La = é, em casa.

E = e de tardezinha, quando sai da escola, dá tempo de dar uma voltinha?

La = daí eu voØ, ficaØ ali na praça, até umas sete e meia, oito horaØ daí eu voØ pra casa.

E = todo pessoal costuma ir na praça de tardezinha?

La = a maioria sim.

E = a maioria vai pra pracinha?

La = é, tem só uns que não gostaØ muito de iØ.

E = mas daí vocês ficam lá conversando?

La = conversando, tomando sorvete.

E = tomar refri, um sorvete, é? Então você tem bastante amigos aqui?

La = tenho.

E = e aqui você ta morando na cidade?

La = na cidade.

E = na cidade. E o pessoal da tua sala, a maioria mora na cidade ou no interior?

La = maioria na cidade.

E = maioria na cidade. Quantos será que moram no interior? Assim, mais ou menos, uns oito, dez?

La = é, uns dez.

E = uns dez que moram lá. Então ta bom. Ana Geórgia, eu queria te pedir...

La = Larisse.

E = ah, La, desculpa. Eu queria te pedir, eu peguei o texto de vocês esses dias.

La = ai, ai, ai!

E = não, não tem ai, ai, ai. Mas eu não consegui entender alguns textos, por causa da letra até, algumas coisas. Eu ia te pedir pra você ler pra mim, pode ser?

La = lê?

E = é.

La = no mundo existem muitas mulheres e homens que só pensam em fazer filhos mais na hora de educar, na hora de educar, dar alimentação, dar alimentação eles abandonam. Eles não querem, por isso abandonam as crianças no meio das ruas dentro de lixeiras ou em outros lugares. A pessoa não tem alimentação nem empregos daí vão para... para o lixão aonde encontram esto de comida. Com o tempo ficam adultas e começam a roubar e a matar.

E = ah ta, joinha, isso aqui depois eu tenho que dar pra tua professora pra ela corrigir, ta, que eu só, eu não corriji, não é pra mim isso, é com a professora. E mais uma perguntinha, na tua casa, tem alguém que fala alguma outra língua, que não é o português?

La = tem.

E = quem?

La = minha mãe.

E = que língua que fala?

La = ela fala espanhol e inglês.

E = espanhol e quê?

La = espanhol e inglês.

E = e inglês. E tem alguém que, mas ela fala espanhol, vocês moraram no Paraguai?

La = não.

E = e ela?

La = ela faz, ela faz, ela fazia curso de espanhol. Ela dava aula em Marechal de espanhol.

E = e como é o nome dela?

La = Ln.

E = não conheço. Mas ela faz, porque ela fez cursinho, né? Não que ela aprendeu dos pais dela.

La = não, aprendeØ dos pais não.

E = e tem alguém que os avós, ou alguém que você conhece, os tios, que falam alemão, que falam italiano, algumas línguas?

La = tem o meu vô e a minha tia.

E = eles falam o quê?

La = é, alemão.

E = alemão, tem mais alguém que fala alemão, ou só os dois?

La = tem mais, tem a professora que trabalha aqui no colégio, só que ela fez curso também.

E = mas ela já sabia falar?

La = já, já sabia falaØ (...) a maioria das pessoas falaØ em...

E = em alemão, e nas festas em família, como é que é?

La = é chato.

E = por quê?

La = eu não gosto.

E = por quê?

La = não sei, eu não gosto das festaØ de família.

E = não gosta. E eles falam muito em alemão?

La = falam, bem por isso que eu não gosto.

E = ah, por isso que você não gosta.

La = eu não entendo quase nada.

E = você nunca pensou em aprender?

La = acã (*indicando que não*).

E = não gosta?

La = não.

E = e a mãe, não quis aprender? São os teus tios por parte de mãe ou de pai?

La = parte de mãe.

E = parte de mãe. Ela nunca quis aprender alemão?

La = não, nunca se interessou por alemão.

E = ela não gosta? E aqui em Pato, você sentiu que o pessoal fala muito em alemão, fala...

La = sim.

E = onde mais será que eles falam?

La = mais no interior.

E = mais no interior. E em que... assim... aqui na cidade, onde mais eles falam, nas lojas, na prefeitura, na escola... em que lugares que você sente que eles falam mais, que você ouve eles falarem mais.

La = ah, eu não escuto, aqui no colégio de vez em quando eu escuto as merendeiraØ falaØ em alemão. Tem a minha tia que é merendeira, daí ela conversa em alemão, eu não entendo nada, com umas outras tias ali, trabalham também (...).

E = e nos mercados, na...

La = nos mercados muito pouco.

E = não ouve? Nem pessoal mais de idade?

La = ah, só os veio, eles sim.

E = eles sim?

La = eles sim.

E = e na prefeitura, tu já foi alguma vez ali, tua irmã trabalha lá, né? Será que lá eles também falam?

La = no Posto de Saúde ela trabalha. Lá eles falaØ que eles falaØ bastante. Eles falam bastante porque tem a Dê, eu acho que é, ela mexe com os velhos, né, daí ela tem que falaØ em alemão... no posto de saúde.

E = ah, ela mexe com os velhinhos?

La = lá no posto de saúde eles falam sempre.

E = mas tem velhinhos que não sabem falar o português?

La = eles sabe, só que eles preferem, eles entendem melhor em alemão.

E = ah, ta, por isso que eles falam, daí tem que ter alguém que saiba como explicar as coisas, senão chega em casa e não sabe tomar o remédio. Mas então ta bom, muito obrigada.

ALUNA Li DA 6ª SÉRIE

E = então o seu nome é Li do quê?

Li = E D.

E = E...

Li = D.

E = ah, ta, eu vou pedir só para você escrever aqui atrás, que eu pus o seu número, pensei que tivessem duas, pode pôr ali do lado. Liana, você nasceu aqui em Pato?

Li = ahã.

E = sempre morou aqui?

Li = eu morei dez anos, daí depois eu fui moraØ três anos em Foz, daí eu voltei denovo pra cá.

E = com que idade você foi pra Foz?

Li = com dez.

E = com dez. Pra Foz você foi com dez e aí você voltou pra cá...

Li = com treze.

E = com treze, você ta com treze anos agora?

Li = ahã.

E = voltou esse ano?

Li = ahã.

E = faz pouquinho tempo?

Li = em... julho acho que foi, nas férias.

E = nas férias. Como é que foi lá em Foz?

Li = ah, foi bom até.

E = tinha bastante gente conhecida?

Li = eu tenho duas irmãs morando lá, daí assim, eu fiz bastante amizade por lá.

E = você foi com os teus pais pra lá?

Li = ahã, com a minha mãe.

E = com a tua mãe. Teus pais moram juntos?

Li = não minha mãe é separada do meu pai.

E = ele mora aqui?

Li = sim.

E = ah, ta, foi por isso que vocês foram pra lá, ou não?

Li = não, é que aqui não tava dando muito certo, daí a minha mãe trabalhava no hospital, né, daí ela tava muito cansada e a gente foi pra lá, relacha um pouquinho.

E = e aí, agora ela voltou pra trabalhar?

Li = ela não gostou lá, por causa que é muito, muito assalto... daí ela veio pra cá.

E = muita violência. E como é que é lá, o pessoal, eles são bem legais com quem chega de fora, como é que é?

Li = ah, assim, maior de idade são, mas tem umas menininha assim que vai no colégio se não for ca cara elas já querem brigaØ, já não gostam de conversar.

E = e aqui?

Li = ah, aqui já é bem diferente.

E = todo mundo se dá bem.

Li = ahã.

E = com que tua mãe trabalha hoje?

Li = hoje ela é dona de um comércio, ela é dona de um cachorro quente.

E = ah, ta. E o pai?

Li = meu pai trabalha no Porto, de segurança.

E = e você fez então até a quarta série aqui na escola. E daí depois fez lá e voltou aqui na sexta. Fez dois anos lá, isso?

Li = não, sai da terceira aqui, daí eu fiz a quarta e a quinta, não, é que eu reprovei daí eu acho que eu fiz duas vezØ a segunda aqui daí fez a terceira, a quarta e a quinta.

E = então ta bom. E na tua infância aqui em Pato, o que você lembra que vocês brincavam, o que vocês gostavam de brincar...

Li = eu gostava de brincar muito de casinha, de boneca.

E = e depois, quando foi crescendo.

Li = ah, eu gosto mais de sair com as minhas amigas, sei lá, iØ na lanchonete, na prainha.

E = e na tua infância, com quem você gostava de brincar, quais eram seus amigos?

Li = falaØ o nome deles?

E = não, só... pode ser o nome deles.

Li = ah, eu gostava muito de brincar com... eu chamava ela de Coti, né, porque eu conhecia ela desde pequenininha, ela cuidava de mim, daí eu ia na casa dela brincaØ de boneca, ela tinha uma casinha daí eu ia lá brincaØ.

E = quem mais, com as vizinhas?

Li = minhas vizinhas, vich.

E = tinha bastante amizade.

Li = tinha. Eu era amiga de todo mundo quase.

E = vocês moram aqui na cidade?

Li = ahã.

E = e hoje, o que vocês gostam de fazer?

Li = a gente gosta mais de saiØ.

E = sair onde?

Li = tipo assim, iØ pra Marechal nas festaØ, pra Entre rios;

E = é que é mais perto, Marechal e Entre Rios são os lugares mais pertos. E vocês foram na Oktober agora?

Li = fomos. Só sábado.

E = foram, quem que foram?

Li = foi eu, a minha mãe e as minhas amigas.

E = ah, ta, mas aí a tua mãe leva vocês?

Li = sim, eles não deixam entraØ.

E = senão eles não deixam entrar. E quando vocês saem, vocês vão pros bailes, vocês vão pras festas, vão pra mais algum lugar?

Li = não, é assim, a gente vai nos baileØ que pode, né, a gente é de menor daí quando não pode a minha mãe leva, só que daí a gente vai até meia noite daí volta. E as vezØ a gente vai na prainha, as vez a gente fica até em casa, a gente vai no, nos restauranteØ, tomaØ coca de tarde assim.

E = tomar um terere?

Li = é, na praça.

E = e antes uma colega tua falou que volta e meia o pessoal costuma ficar ali na pracinha depois da aula, vocês também gostam de ficar?

Li = assim, depois que acaba a aula? Não, nunca.

E = você não gosta?

Li = não. Só quando tem aula vaga, daí a gente fica, mas senão é direto pra casa.

E = e daí em casa, você fica ajudando a mãe de noite ou você depois pode dar uma voltinha (...).

Li = não, é assim, é que eu venho junto com a minha mãe, ela trabalha na praça, né, daí as minhas amigas vem pra cá, né, daí eu voØ lá, fico um pouquinho com elas, fico meia hora, daí eu voØ lá ca minha mãe.

E = pode dar uma saidinha assim, né?

Li = posso, daí a minha irmã vem, as nove, dez, eu voØ pra casa dormiØ.

E = Liana, eu vou te pedir uma coisa, na tua casa, tem alguém que fala alguma outra língua que não é o português?

Li = a minha mãe fala em alemão.

E = e o pai? Que não é da tua casa, mas é da tua família, né.

Li = ah, eu acho que ele também fala em alemão, porque eu não convivo com ele.

E = não, e os avós de você?

Li = falaØ em alemão, os dois (...)

E = eles moravam com vocês, não?

Li = não, quando eu nasci o meu vô já era falecido e a minha vô.

E = os teus tios, nas festas em família, como é que é, eles falam em alemão também?

Li = não, nunca falaØ em alemão. Toda minha família sabe falaØ, menos eu, minhas irmãØ... só que nunca convive, só a família da minha mãe que vai lá, daí elas ficaØ (...) só que daí eu pego e saio.

E = não gosta?

Li = é, fica falando e eu não entendo daí.

E = você gostaria de aprender?

Li = gostaria.

E = e a mãe não te ensina?

Li = não, é que ela não, ela ensina assim, só que é muito difícil de pegaØ, tem umas língua meia, tem umas parte meia esquisita.

E = e você já sabe falar algumas coisinhas, algumas palavras?

Li = mais ou menos.

E = xingar você sabe?

Li = não.

E = nem xingar em alemão, nem falar besteira?

Li = não. (...)

E = eu vou te pedir mais uma coisa, eu peguei os textos de vocês e alguns textos eu não consegui entender bem direito o que tinha sido escrito, eu acho que pela letra, alguns trechos, aí eu trouxe eles e vou pedir só pra você ler o teu então, pra mim.

Li = certa manhã eu e minha mãe fomos viajar para São Paulo. Chegando lá, vimos muitas, muitas crianças nas ruas, passando fome, mas o que me marcou foi ver um menino de dez anos morando de... morrendo de fome, não tinha casa e nem o que comer, comia comida estragada, era destruí... era desnutrido, os brinquedos eram caixinhas e barcos de papel, não tinha onde dormir, dormia em uma caixa de papelão. Não tinha... não tinha família, trabalhava vendendo doce no sinaleiro. Às vezes nem tinha doce para vender.

E = ah, então ta bom, joinha, esse aqui eu vou entregar depois pra tua professora pra ela corrigir, que eu não corriji ele, então ta bom, muito obrigada, viu Liana.

ALUNO Ph DA 6ª SÉRIE

E = bom, então teu nome é Ph?

Ph = é.

E = Ph, ah, eu copieei errado então lá. Você nasceu aqui em Pato, Ph?

Ph = Não, em Guaíra.

E = Em Guaíra. Faz tempo que você veio pra cá?

Ph = Faz uns oito, nove anoØ.

E = ah, ta, então você veio criança, assim, pequeno, né. Você fez, você começou a estudar lá em Guaíra, não, né?

Ph = não.

E = não, você ta na sexta série, com seis anos, ta certo. E lá em Guaíra, como era, do que vocês gostavam de brincar quando eram pequenos?

Ph = tudo, jogaØ bola, pulaØ corda, tudo.

E = tudo, você tinha muitos amigos lá em Guaíra?

Ph = tinha, eu tinha bastante primo lá. Daí os amigos deles ainda, então tinha eu tinha bastante.

E = e aqui, você tem muitos amigos?

Ph = tenho.

E = tem parente também? Tem. E do que vocês gostam de brincar aqui, brincar, hoje já não brinca mais.

Ph = mais jogaØ bola, mais jogaØ bola.

E = mais jogar bola. E quando você veio pra cá, era só jogar bola ou tinha outras brincadeiras também?

Ph = não, é que eu morava na colônia (*termo utilizado na região para designar área rural*) daí não tinha muito...

E = aqui em Pato, na colônia?

Ph = é.

E = e hoje, você mora aqui na colônia ou na cidade?

Ph = na cidade agora.

E = faz pouquinho tempo?

Ph = é, faz uns... quatro, cinco anoØ.

E = quatro, cinco anos. Ah, ta, e na colônia não tinha muita gente perto?

Ph = não, tinha só meu primo lá. Um primo e um vizinho.

E = aí vocês brincavam todo dia.

Ph = ahã. Ia pescaØ, tem bastante rio lá.

E = é, perto de onde vocês moravam lá, sabe o nome dos rios?

Ph = não, era um açude bem grande (...)

E = ah, então ta jóia, daí é gostoso, né. Eu também gosto de pescar, bastante. Então ta. Ph, o que a mãe e o pai trabalham hoje?

Ph = meu pai é... faz móveis, guarda-roupa e minha mãe é costureira.

E = e antes, eles também trabalhavam com isso ou eles trabalhavam na colônia.

Ph = sempre foi assim.

E = mas quando vocês moravam na colônia também?

Ph = não, daí lá... pegava ônibus.

E = e vinha trabalhar na cidade?

Ph = sim.

E = ah, só moravam na colônia. E porque moravam na colônia então?

Ph = é que lá morava meu vô, daí a gen... nós não tinha dinheiro pra compraØ casa aqui na cidade daí nois morava lá co meu vô.

E = e agora, vocês tão morando aqui na cidade, vocês conseguiram comprar uma casa ou tão pagando aluguel?

Ph = conseguimosØ compraØ um lote daí fizemoØ a casa.

E = ai que jóia, que bom, melhor pra eles. Você tinha que vim pra escola de ônibus?

Ph = é, tinha que vim.

E = você sabe o nome da linha ou do ...

Ph = Flor do Sertão, linha Flor do Sertão.

E = Linha Flor do Sertão, então ta bom. Pedro, na tua casa tem alguém que você conhece que, na tua casa, na tua família eu quero dizer, né, não só da mesma casa, mas na tua família tem alguém que você conhece que fala outra língua que não é o português?

Ph = não.

E = nem alemão, espanhol, nem italiano?

Ph = não, todos falaØ português.

E = ta, mas alguém que fala, além do português.

Ph = é, a minha... minha bisavó fala um pouco alemão.

E = só um pouquinho?

Ph = é.

E = porque não tem mais ninguém pra falar com ela?

Ph = é.

E = com quem ela conversa em alemão?

Ph = com meu vô.

E = e aqui em Pato, você nota que tem muita gente que fala em alemão?

Ph = tem bastante.

E = em que lugares que você vê assim eles conversando?

Ph = ah, a gente anda na rua assim daí eles falam, que nem ficaØ falando assim, tem um monte de gente daí eles ficaØ falando em alemão.

E = então ta bom. Quantos irmãos você tem?

Ph = um só.

E = um só, mais novo?

Ph = não, mais velho.

E = mais velho, ele já saiu da escola?

Ph = não ta no... ano que vem vai fazeØ o terceiro ano.

E = ah, vai se formar ano que vem então. Daí vai pro vestibular? Ele quer fazer faculdade?

Ph = não, é minha irmã, ela queØ fazeØ faculdade.

E = ah, é uma irmã, ela quer fazer faculdade, tu sabe de quê?

Ph = não.

E = ela ainda não sabe? Até ano que vem ela decide, né. Então tá bom, Ph eu vou pedir um favorzinho pra você, tem alguns textos que eu não consegui ler alguns trechos por causa da letra, eu ia pedir só pra você ler o teu texto, pode ser? Então tá, ó.

Ph = a poluição. A poluição, a poluição da nossa vida, a poluição é muito horrível, mas ela nos causa a própria vida porque a gente não cuida dela e muita gente tem... tem gente que não tem nada o que comer e come o que ver pela frente e a gente não sabe o que quer... o que quer. Muitas vezes pobres morrem de fome no, no lixo. Muitas pessoas que tem, que tem muita comida em casa e joga fora e tem gente que compra comida, não gosta e joga fora por causa que, que não gostou, gostou... às vezes de dar pra um pobre, joga fora.

E = então tá, obrigada tá Ph.

PROFESSORA I, DA 6ª SÉRIE

E = Professora I, como a escola trabalha com a oralidade, em relação às crianças, se há estratégias, que estratégias que são usadas, há uma orientação pela escola ou pelo núcleo?

I = Não, necessariamente não, só que a gente utiliza de várias estratégias, por exemplo nas minhas aulas eu trabalho de diversas formas, por exemplo eu faço uma produção de texto, às vezes peço que eles desenvolvam a oralidade lendo o texto, apresentando o texto em forma de jogral, através de encenações, também já fiz esse ano, né, então as mais diversas formas possíveis, leituras né, com muita frequência a gente faz.

E = Há alguma forma especial na escola de trabalhar com os alunos que tem um sotaque alemão ou rural, no caso aqui geralmente o rural também está associado ao alemão, há alguma forma especial de trabalhar com esses alunos?

I = Olha, forma, forma especial não, só que a gente trabalha, vamos dizer assim, na medida do possível, eu até procuro trabalhar na área de língua portuguesa, por exemplo com crianças com, adolescentes, né, no caso, com dificuldade de... troca do “d” pelo “t”, do “p” pelo “b”, até usa de certas palavras, de completar às vezes, pra eles percebe, né, ou na co eção de um texto, eu chamo a criança comigo e digo “ó vem ve aqui você e o, sabe, então você deve escreve dessa forma”, eu uso várias maneiras de co eção no caso.

E = O livro didático traz alguma coisa nesse sentido?

I = Necessariamente não.

E = Não, né.

I = Não, eu sempre busco em outros livros.

E = Ele traz outros exercícios, não esses.

I = Outros exercícios, eu sempre procuro busca outras, existem outros livros que trazem alguma coisa, mas esse que nós estamos usando não.

E = Quanto às evidências do sotaque alemão na comunidade, a gente já falou do “p” e “b”, “t” e “d”, né, tem mais alguns...

I = O “v” e “f”, o “m” e o “n”, o caso dos dois e e e um e e, e o som do “s” no caso também, bastante dificuldade.

E = A secretaria municipal ou a secretaria estadual, o núcleo, e a orientação, então eles não costumam passar um... assim uma orientação, uma instrução especificamente sobre isso.

I = Olha, eu estou vários anos trabalhando, né, nessa esco... nesse colégio aqui apenas esse ano, né, mas eu nunca tive nada assim, que viesse, nada nesse sentido.

E = E como você vê a relação entre as línguas, as culturas e as identidades aqui na escola, porque a gente vê que tem os alemães, tem alguns descendentes de italianos, tem alguns que vieram do Paraguai, os brasiguaios, como é essa relação entre a língua, as identidades e a cultura, há um respeito, como é que funciona?

I = Ah, sim, um respeito muito grande por parte deles, eu acho assim que ninguém procura por exemplo denegrir o outro, por causa que ele é de uma língua ou de uma origem no caso, acho que não, que eles são bem solidários, eu acho, até os alunos em si eles procuram se ajuda, eles se ajudam bastante e quando eles tem dificuldade eles também vem perguntar pra gente.

E = Uma coisa que eu observei em Rondon, eu não sei se acontece também aqui, por isso que eu to questionando, algumas vezes assim se o aluno trocava uma das letras como a gente falou que é comum da língua alemã, os outros colegas davam risadinha, brincavam, achavam graça, na sexta D também acontece isso, ou na sexta C?

I = Olha, existe aqueles malandrinhos, às vezes pra, até assim pra... vamos dizer assim pra chama atenção, sabe, mas também não é assim, a gente não permite isso, eu acho que sempre... e às vezes eles gostam também de aprontar quando tem alguém estranho na sala, dá

uma de aparece, mas na medida do possível a gente tenta com eles pra que eles não façam isso né, mas às vezes só por...

E = E quanto à questão do erre, de trocar o erre, aqui a gente nota que é comum, né, todos fazerem essa troca, eles por acaso tentam se monitorar quando estão lendo, ou isso passa realmente assim que é considerado a melhor forma de falar na comunidade?

I = Olha, aqui eles não procuram se corrigir nesse sentido, acho, acho que um pouco é regional, acho, né, da língua mesmo.

E = Da língua alemã.

I = É, da língua alemã, eu acho.

E = Então tá bom, muito obrigada professora.

Depois de desligado o gravador, a professora contou que sua filha foi morar em outra cidade, maior, a fim de estudar. Lá a sua filha encontrou dificuldades por causa de sua forma de falar. Segundo a professora, as outras pessoas davam risada de como sua filha falava, por isso esta teve que se monitorar, visando aproximar-se mais da fala de seus novos colegas. Isso mostra que dentro da comunidade não há explicitamente discriminação ao falar rural e com transferências da língua alemã, mas em outras cidades isso se torna latente.

PROFESSOR L, DA 1ª SÉRIE

E = Professor L, primeira série. Como a escola trabalha a oralidade com as crianças e quais as estratégias sugeridas, utilizadas?

L = Primeiro eu trabalhei com eles na parte de oralidade a contação do dia-a-dia, o cotidiano de cada um, o que você faz pra começar a... o aluno não tem inibição na fala, pra eles realmente começa a falar e os alunos que tinham ainda dificuldade de falar, a gente procura fazer de outras maneiras, contando fatos conhecidos, contando alguma história, alguma piada, qualquer coisa que eles conheçam pra eles começar a falar em público, a partir do momento que eles perdem a inibição começam... é automático, o fato da vida deles, hoje na sala não tem mais nenhum aluno que tem medo de falar, fala mesmo... eu pelo menos trabalhei dessa maneira.

E = E há alguma forma especial de trabalhar com esses alunos que trazem um sotaque alemão e rural, que aqui, tá no seu programa.

L = Não, o que a gente...

E = Pela escola ou...

L = Pela escola não tem especificamente assim um trabalho, o que a gente procura é a repetição, tomar o cuidado, tentar no dia-a-dia na leitura, na repetição, corrigindo aos poucos não... cuidando principalmente, eu pelo menos cuido muito pra falar "não é assim que se fala", tenta o correto é assim, mais, que o pessoal entende melhor é assim, porque se falar não é assim eles acabam..., principalmente o quietinho não vai falar mais, ele fica com vergonha de falar, eu pelo menos acredito que é a melhor maneira, melhor maneira de se fazer seria assim.

E = A secretária de educação ou a orientadora ou a diretora, eles repassam alguma instrução quanto a isso?

L = Não, o que foi trabalhado, normalmente quando a gente sente dificuldade assim que é ressaltada, a gente procura a coordenação, material pra se trabalhar, ou... muitos procuram

encaminhaØ pra coordenação e trabalhaØ no apoio, quando a gente percebe que não consegue trabalhar na sala de aula, aí vai pro apoio, vai pro esforço ou examina a psicomotricidade, alguma coisa assim pra tentaØ sancionaØ.

E = Como é a relação entre as línguas, as culturas e as identidades, na escola, tem o alemão..., o italiano...

L = Tem o alemão, a predominância é o alemão, nós temos bastante, tem o italiano, tem...

E = O guarani, o castelhano...

L = O pessoal que vem do Paraguai, e eu não tenho nenhum na sala, né, mas tem outras turmas que tem, nós trabalhamos até semana passada com demonstração de dança, dos alemães, trabalhamos com demonstração de dança da cultura gauchesca, né, então a gente trabalha como uma cultura, um esgote, a sua forma de falaØ e automaticamente tentando mostraØ pra eles que tem o alemão ele traz um sotaque, mas que o sotaque pode seØ sofrido, né, que tem que tomaØ um cuidado, porque os pais antigamente não foram alfabetizados, os avós não foram alfabetizados no Brasil, automaticamente eles foram aprendendo aos poucos as línguas, a língua, e a predominância ainda é de falaØ pouco o português, e eles trazem bastante o sotaque sem percebeØ e a parte de culturas, né...

E = A questão do respeito, assim, entre os próprios alunos...

L = Eu não, não se percebe dentro da sala a discriminação por você falaØ errado, ou por você ter um e e mais forte ou um e e menos forte, ou porque o sotaque... eles não se discriminam, ainda não se discriminam, o que a gente percebe lá pela sexta série quando o aluno lê e ado, com sotaque já começa a gozação, os pequenoØ não!

E = Eu só queria ainda ver com você se vocês tem alguma orientação (...) ou dos PCNs, ou do Currículo do estado, se é alguma formação continuada, algum curso que tenha como base esses livros, o que ta girando em torno da política pedagógica...

L = Pra... sobre...

E = Pro planejamento de vocês, tem algum curso que traz a questão do PCN ou do Currículo do estado, ou algum outro livro o que ta, assim, no que vocês estão se pautando?

L = Nós tínhamos até ano passado, não, ano retrasado formação continuada dos PCNs em ação, mas ele se extinguiu, porque o fim do governo, o governo Lula acabou, né, se tinha um projeto de alfabetização, também em cima dos PCNs, né, e que não entrou, ficou pra saiØ, acabou extinguindo-se, né, veio só as fitas e o material, mas não foi trabalhado, nós tínhamos um grupo de estudos da escola mesmo, que trabalhava com os PCNs, em cima do cotidiano em sala, PCN relação, e agora os últimos dois anos somente cursos da Base, que é a editora que trabalha, os livros que se trabalham, então se tem cursos com os editores do livro, pessoal da Base em si, até semana passada nós tivemos dois dias de curso, com o pessoal da Base e aí tem alguns cursos que o município, que dá oportunidade, de repente sai um curso bom em Rondon, Toledo, então muitas vezes eles te pagam o curso, mas aí nenhuma linha específica, são cursos aleatórios, se for um curso bom e coisa, dá.

E = E você viu nesses cursos alguma coisa relacionada com como você trabalhar essa questão cultural, lingüística?

L = Não muito, o curso que nós fizemos mais da Base foi sobre como trabalhar o material.

E = E aquele dos PCNs?

L = Os PCNs trabalhava formas, conceitos, né, na época até eu tava na parte de, de alfabetização, então eu trabalhei especificamente este lado, trabalhava mais quarta, oitava, quarta, terceira e quarta...

E = Eu ia te perguntar, primeira série é primeiro ano (*que o professor trabalha com tal série*).

L = Primeiro ano na primeira série.

E = Nos outros anos era quarta e oitava?

L = Trabalhei quarta, trabalhei terceira, trabalhei direção e trabalhei pré-escola. Agora, primeira e segunda é o primeiro ano, primeira série é primeiro ano, né, segunda ano que vem.

Trabalhei informática também, então já, quase tudo, tá faltando ainda pra mim, tá faltando é segunda série e o resto todos os níveis eu trabalhei, pré um, pré dois, pré três, daí primeira esse ano, segunda eu quero ver se eu faço ano que vem, terceira e quarta eu já trabalhei, (...) trabalhava matemática e ciências, quinta a oitava todas, na área de matemática, segundo grau todos na área de matemática.

E = Deixa eu te perguntar mais uma coisa, eles implantaram o inglês, né, aqui na escola, faz tempo isso?

L = faz, inglês deve estar fazendo aí... em torno de seis anos, cinco ou seis anos.

E = E foi cogitado alguma vez de implantar o alemão ou não?

L = O alemão de quinta a oitava série era currículo básico, depois do alemão, foi retirado o alemão por rejeição dos alunos, pessoal não quis, né, não queria mais o alemão no currículo, aí se cogitou na época tava muito fluente o espanhol, mas daí como, isso mais de quinta a oitava, na quinta a oitava tinha o alemão, mas como o município adotou o inglês, por causa da alfabetização, porque tem, o espanhol de certa forma iria atrapalhar um pouco ou ia dificultar um pouco mais, né, por causa da alfabetização, que tem muita coisa parecida, né, escrita parecida própria acaba... então optou-se pelo inglês, e também uma pesquisa de campo com os pais, né, aí optou-se pelo inglês.

E = E o alemão, eles falaram ou não?

L = O alemão os alunos tinham muita resistência, né, nós tínhamos muita resistência com...

E = Na primeira série também?

L = Não, não tinha de, de, de...

E = Primeira a quarta.

L = Primeira a quarta não tinha, só de quinta a oitava, quinta a oitava... é, só quinta a oitava.

E = Mais quando chega na adolescência, né.

L = E hoje a gente percebe que muitos alunos gostariam, até uma possibilidade aí do Celem, né, de abrir língua alemã, se consegui pela prefeitura aí alguma coisa, pela universidade, é muito bom, em contra turno, né, pensando em montar aí uma turma a noite, montar uma turma a tarde, de manhã, eu acho que hoje se teria bastante procura, muitos alunos acham interessante, muitos alunos gostariam, mesmo pessoas da comunidade, um resgate histórico... porque tem, é uma tendência, né, o pai fala, os filhos não querem falar, os netos gostariam de aprender. É uma tendência, realmente é uma tendência assim, hoje muitos já... pode ver dentro da sala, a maioria não fala, a maioria sabe falar algumas coisas que o pai fala, que a mãe fala, mas é muito pouco, está se perdendo praticamente a cultura, né, o alemão mesmo tá se perdendo e rapidamente.

E = Bastante.

L = Eu acredito que mais uma geração, se não for trabalhado, se foi. Eu praticamente não sei falar o alemão, bom, eu não sei porque minha mãe é italiana também, então não tinha o alemão (...) o pai por opção, ou encenca com a mãe, o pai fala o alemão, fala pouco, mas ele entende tudo, minha vó por parte de pai escreve o alemão... as letras viradas todas ela sabe tudo (...)

E = As letras góticas, acho...

L = É, aqueles "e" virado, aqueles "a", aquela letra da Alemanha mesmo ela sabe tudo.

E = Ela morava na Alemanha?

L = Ela morou na Alemanha, da Alemanha ela veio pra Argentina, ela sabe falar o Espanhol, sabe os cantos de pré-escola, que ela cantava na pré-escola em espanhol ela sabe, ela tem noventa e um anos, até ela mora no sul, né, a gente se visita muito pouco, o vô, o finado vô falava em casa tudo alemão, o pai não tem quase sotaque alemão, quase nenhum.

E = Perdeu, né.

L = Ele... eles falavam muito pouco, porque eles trabalhavam no comércio, tinha olaria, tinha açougue, tinha terra sempre, mas sempre trabalhava no comércio, então eles aprenderam a trabalhar no comércio e automaticamente se perdeu muito o sotaque.
E = Então ta, obrigada L.

ENTREVISTA A DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL DE PATO BRAGADO

1- Como a escola trabalha a oralidade com as crianças? Quais estratégias são utilizadas?

Através de histórias lidas e contadas, relatos, músicas, poemas, dramatizações e de forma diversificada.

2- Há alguma forma especial de trabalhar com alunos que tenham sotaque alemão ou rural?

É realizado um trabalho com oralidade, o som e a escrita correta das letras, tratamento fonoaudiológico.

3- Qual a maior evidência do sotaque alemão na comunidade?

Acontece na fala e escrita, através da troca de letras.

4- A Secretaria Municipal de Educação ou a orientadora educacional repassam alguma instrução para trabalhar com as crianças que têm sotaque?

Da secretaria de educação não, mas a orientadora educacional sugere atividades específicas para trabalhar como: treino auditivo de palavras idênticas (ex.: bote/pote, trava-línguas, parlendas, etc).

5- Como é a relação entre as línguas, as culturas e as identidades na escola? E na comunidade? Qual a relação da comunidade e da escola com o sotaque alemão? E com outras línguas? Como os alunos encaram as diferenças entre eles?

É normal a relação, pois pela fala de ser uma região de grande número de habitantes alemães e também paraguaios que falam o guarani, a comunidade e os alunos já estão habituados com esta situação e na escola procura-se trabalhar de forma que o aluno consiga sanar as dificuldades que tem em relação a língua portuguesa.

6- Quais são os livros oficiais que a escola segue, como por exemplo, os PCN's ou o Currículo do Estado?

A escola não segue os PCNs ou o Currículo Básico do Paraná, eles servem de referência para elaboração do plano anual e trazem sugestões para melhorar as aulas do professor. Atualmente trabalhamos com as apostilas da Editora Base, a qual elabora as atividades com base na proposta dos PCNs.

ANEXO C – Entrevistas com Famílias

Lb, MÃE DE Ca, ALUNA DA 1ª SÉRIE

E = O nome da senhora é L...

Lb = Lb.

E = Lb, isso, a senhora sempre morou aqui em Pato?

Lb = Nós um tempo moremo no Paraguai também.

E = Ah, morava no Paraguai também, e quando a senhora nasceu, eu ia pedir pra contar um pouco da tua história de vida, onde nasceu, onde morou na infância, o que vocês gostavam de fazer na infância, como era?

Lb = Ah, eu nasci lá, lá em Rio Grande do Sul daí morei lá três anos e vim pra Pato.

E = como era, o que vocês costumavam fazer, o que seus pais faziam pra sobreviver, no que eles trabalhavam...

Lb = Eles sempre trabalhavam na lavoura, assim na roça.

E = Quando vocês chegaram aqui já tinha as lavouras prontas ou não?

Lb = Não, daí tinha de debulha mato, agora eu não lembro disso.

E = Era pequena ainda? Os meus avós também fizeram isso. E daí quando vocês vieram eram vários filhos, não?

Lb = Meu pai, eles tem onze.

E = Daí vieram e moraram sempre na mesma região de Pato ou foram mudando de lugar.

Lb = Nós morava lá no Porto Britânia, lá perto do rio e depois eu morei quatro ano no treze (*treze, distrito da região*)

E = Treze de maio, né?

Lb = Não, treze ali em Pato mesmo.

E = Ah, ta, quilometro treze.

Lb = E depois casei e fui morar pra Entre rios, daí fomos pro Paraguai, daí voltamos aqui de novo, pra Flor do Sertão, daí viemos aqui.

E = E vocês, vocês, seu esposo e depois com os filhos, vocês trabalharam na lavoura sempre ou chegaram a trabalhar na cidade, como é que foi?

Lb = Na lavoura, cinco ano cuidamos granja daí, porco.

E = Ainda dava dinheiro na época. Hoje acho que ta mais... ta melhorando de novo.

Lb = (...)

E = E hoje vocês trabalham na lavoura também?

Lb = Eu tenho minhas terras lá ainda, mas, eu não trabalho mais.

E = Arrendou? Ah, ta. Eu queria ver com vocês, eu pedi pra Camila também, se alguém na família falava em alemão, ou em italiano... acho que até veio um bilhetinho pra casa, né, eu, inclusive uns eu já peguei, os outros eu tenho que pegar hoje, eu queria ver com vocês quem fala, né, e em que situações, assim, em que lugares, com que pessoas vocês... quem de vocês que falam, o vô, o tio, a tia...

Lb = Todos falam alemom, dos dois lados, todos falam alemom.

E = As crianças também?

Lb = Esses dois não, mas os mais velhos fala ainda.

E = Os mais velhos falam.

Lb = Só que esses aqui entendem.

E = Que idade tem os mais velhos?

Lb = Um tem quinze.

E = Tem quinze, e eles não pensam em falar? Vocês não tem...

Lb = Eles às vezes falam ali.

E = Vocês não tem vontade de falar em alemão também?

Outro filho = (...).

E = Não gosta muito?

Lb = Eles tem vergonha, que os outros não falam, taí eles tem vergonha.

E = Mas um pouquinho vocês sabem então, um pouquinho sabe, né? E a senhora, de casa também é sobrenome alemão, né?

Lb = Sim.

E = Também. E a Camila, quando vocês falam com ela em alemão daí ela responde em português?

Lb = Sim, os dois.

E = Os dois. Mas mais é em casa, ou fora também, no comércio ou na cidade vocês falam também bastante em alemão ou mais em casa só?

Lb = Eu quando saio assim, se eu vejo que é alemão daí... se eles gostam de falaØ daí eu falo também.

E = Aqui em Pato quase todo mundo fala, né. E as festas de vocês, festas em família, como são, como é a organização das festas, quem vai fazendo o quê, quem vai ajudando como, vocês devem ter assim os encontros em que vai pra casa da vó, que vai pra casa de alguém, natal, ano novo...

Lb = Muito pouco também, não somoØ muito de festa.

E = Não, ou iam antes, há uns anos atrás...

Lb = Uns anos atrás nós ia sempre no aniversário do pai e da mãe...

E = Eles já são falecidos?

Lb = Não, eles ainda viveØ, só que eles tão de cama daí quem ta cuidando eles também já (...) sempre uns vão lá ainda assim naqueles dia, mas não todos juntoØ.

E = Mas daí todo mundo ajuda.

Lb = É, (...).

E = É, daí dá serviço sempre. Mas então ta bom, obrigada.

A entrevistada não se mostrou à vontade, talvez por estarmos com gravador, por sermos uma pessoa diferente no local ou mesmo por causa de o professor ter avisado que iríamos visitá-los. Outro fato que parece ter influenciado foi não termos comentado a morte do pai da Ca, havia cerca de um ano que este falecera e isso parece que ainda estava deixando toda a família muito triste, quando solicitamos que Lb contasse sobre sua vida, ela procurou não falar sobre os últimos anos.

Ln MÃE DE Li, ALUNA DA 6ª SÉRIE

E = O nome da senhora é como?

Ln = É Ln.

E = Ln. O nome da menina é...

Ln = Li.

E = Li, né. É, eu ainda comentei, eu falei e como vocês fazem pra diferenciá, “ah, é Li e Ln” (o nome da mãe e da filha tem apenas uma letra de diferença).

Ln = É, é Li.

E = Ta, eu queria ver com a senhora onde a senhora nasceu, onde vocês moraram...

Ln = Ah, eu nasci no rio Grande do Sul, né. É, Santo Cristo, vim de lá com sete anos, né.

E = Com os pais?

Ln = Com os pais, daí eles foram moraØ em Toledo, em Esquina Ipiranga.

E = Esquina Ipiranga.

Ln = Daí moremo uns três anoØ ali daí meu pai faleceu, a mãe veio moraØ pra Quatro Pontes, daí morei uns anoØ em Quatro Pontes.

E = Por causa de trabalhar.

Ln = De trabalhaØ, não a mãe também veio pra cá, né.

E = Mas a tua mãe foi pra Quatro Pontes também por causa de trabalhar, por causa de terras...

Ln = Sim, não, te aØ não, na época daí que eu comecei a trabalhaØ de empregada doméstica. E daí fui moraØ pra Porto Mendes com a minha irmã e depois de Porto Mendes daí fui moraØ pra Santa Helena, (...)eu casei, morei lá

E = A senhora é mais nova que ela?

Ln = Sim, morei lá também daí (...) vinte e sete anos, era isso mesmo, daí de lá eu vim, morei em Marangatu, no Paraguai, minha mãe morava ali.

E = Ali tu já tinha a Li?

Ln = Não.

E = Não.

Ln = No Paraguai não, eu tinha já meus três outros filhos, do casamento. Dali eu conheci o pai da Li, a gente teve uma convivência junto daí fui ter a Liana. Daí a gente viveu junto uns quatorze anoØ daí a gente separou, cada um foi pro seu lado.

E = E ele era de onde? Era do Paraguai...

Ln = Ele era ali do... do Pato.

E = Mas desde pequeno, não?

Ln = Não.

E = Mas veio do Rio Grande também?

Ln = Não sei, não perguntei isso, acho que veio de Santa Catarina.

E = Ah, ta, mas veio lá de baixo então.

Ln = Ahã, veio.

E = Daí depois que você teve a Li morou aqui em Pato...

Ln = Morei aqui em Pato até os nove anos.

E = A Li nasceu já aqui?

Ln = No hospital e maternidade (...)

E = Mas aqui em Pato?

Ln = Em Pato, daí agora(...) até os nove anos daí fui moraØ pra Foz, fiquei em três anoØ Foz daí voltei.

E = Ela comentou que as irmãs moram lá.

Ln = Sim, ela tem... duas irmãØ morando lá. Vendi, eu tinha morado ali, vendi, comprei lá, apesar que eu construí lá, comprei e construí lá daí não me adaptei lá (...) daí eu voltei, aluguei lá e pago aluguel aqui. Tava acostumada aqui, né.

E = E agora ta de mudança de novo?

Ln = Sim, voØ mudaØ por causa que essa casa é muito grande pra mim.

E = Mas agora é aqui em Pato ainda.

Ln = É, voØ moraØ logo ali pra cima, pertinho ali. Casa menor, eu não dØ conta, fazeØ cacho o-quente é que nem você teØ uma lanchonete.

E = É o dia inteiro, né?

Ln = É o dia inteiro, daí manteØ uma casa grande limpa e um lote grande (...) meio dia ela me ajuda um pouco, mas ela tem que estudaØ, de tarde ela vai a aula, de noite ela me ajuda um pouco, então não tem condições.

E = É, a gente não vence. Minha mãe também depois que, a minha mãe também é separada, né, já... se eu não me engano fez nove anos agora, é, nove anos, semana passada acho que fez, e ela também abriu uma lanchonete depois que separou, porque sempre em casa...

Ln = A gente convive com pessoas diferentes também.

E = É, e daí ela ia fazer o quê, né, ela falou "de duas uma, ou eu vou trabalhar de empregada ou eu vou abrir uma lanchonete", aí deu certo de abrir lanchonete.

Ln = Mas eu trabalhei a vida inteira de empregada, isso não é fácil.

E = A mãe nunca precisou porque o pai sempre ganhava que chega, né, não era de ganhar um monte, mas ganhava que chega, agora depois que separou daí tinha que se virar, né, e ele nunca pagou pensão direito.

Ln = É, o pai da Li paga, mas pagaØ meio salário, tem mês que não paga, (...) ele sempre paga menos de meio salário, então eu também não vou brigar, até que eu posso trabalhar eu trabalho por conta.

E = não adianta, a gente se incomoda e...

Ln = (...) do jeito que eles são obrigadoØ a pagaØ eles não querem.

E = E vocês tem ainda, os avós da Li ainda moram perto ou não?

Ln = Não, nenhum, meu pai faleceu quando eu tinha dez anoØ, minha mãe já faz... dezesseis anoØ (...).

E = E vocês costumam fazer algumas festas em família, juntar você com teus irmãos, não sei se você tem irmãos...

Ln = Tem três.

E = Tem, costuma fazer? E como é, como é, assim, quem faz o quê, as mulheres vão fazendo o quê, ou...

Ln = Ai, quase em geral pras mulherØ sobra a parte de fazeØ na cozinha, homem cuida da carne.

E = Sempre um churrasquinho, né.

Ln = Sempre um churrasquinho.

E = E uma maionese...

Ln = Uma maionese, as vezØ faz na beira da água, a gente acampa de um dia pro outro.

E = É que aqui é perto, né, eu sou de Rondon também, a gente adora... falei que sábado eu tenho que vir pra Pato, pra visitar as famílias que os pais trabalham durante o dia, daí eu já comentei (...) daí nós vamos em Entre Rios. Na família de vocês, tem alguém que fala alguma outra língua que não o português?

Ln = Eu falo o alemão, minhas manaØ tudo falam o alemão, e tem uma filha minha que, ela ta em depressão, ela fala inglês.

E = Ela fez cursinho, né.

Ln = Fez curso.

E = A Li comentou comigo, ela dava aula, isso?

Ln = Não, não. Ela foi fazeØ faculdade de Psicologia em São Paulo (...) daí lá ela caiu numa depressão profunda e (...) ela cancelou a faculdade duas vezes, daí agora não tem mais como voltaØ, já é o terceiro ano.

E = Ela ta morando pra cá?

Ln = Ela mora comigo. Então, ela ta tratando, já dois anoØ (...) só remédios forte, forte, forte, ela dorme o dia inteiro, e ela então fez curso em São Paulo de inglês.

E = De inglês. Mas o que eles dizem que é só...

Ln = O médico falou que ela agora ta melhor, ta uns oitenta por cento melhor, o caso dela (...).

E = Porque tem que ver né, se não é, se é alguma coisa do organismo que não produz ou se é...

Ln = Stress.

E = Às vezes é uma decepção, um stress...

Ln = É, eu acho que um pouco foi, foi decepção, né.

E = Ou... e às vezes é o próprio organismo da pessoa que...

(...)

Ln = Mas eu acho que é decepção, preocupação, sozinha, sabe ela tinha namorado, daí gostava do namorado e daí eles se deixaram, tudo essas coisaØ daí...

E = Mas daí recupera. Isso recupera, a gente sofre, mas recupera.

Ln = Eu já falei pra ela, eu converso com ela bastante, ela é bem desinteressada, não tem vontade de fazeØ nada. As vezØ a gente sofre muito também.

E = Isso vai um tempo. Mas daí do alemão, vocês conversam ainda bastante?

Ln = Não, não, a Li não fala alemão.

E = A Li não.

Ln = A Li, a descendência do pai dela era italiano, então nós falavaØ, falavaØ só em português mesmo.

E = Porque não entendia.

Ln = Não, e ela não aprendeu, nem meus filhoØ também, os primeiroØ do meu marido, também era italiano, mas eu continuo falando porque eu convivo com pessoas alemãs, em Pato, então eu tenho as senhoras, amigas minhas, que falam alemão, daí a gente se junta e a gente conversa em alemão.

E = E na tua família também com teus irmãos?

Ln = Sim.

E = E vocês algum dia pensaram em ensinar pros filhos também?

Ln = Isso nunca passou pela minha idéia, mas hoje eles me cobram porque eu não ensinei.

E = Hoje eles cobram.

Ln = É, eles falam “é, se a mãe tivesse falado com a gente em alemão, hoje tava bem melhor, seria útil pra nós hoje”

E = To pensando nisso. Então ta, obrigada Ln.

Ja, MÃE DE Cm, ALUNA DA 1ª SÉRIE

E = Então o nome da senhora é Ja?

Ja = Sim.

E = (*a pesquisadora questiona a mãe quanto ao sobrenome da mesma*) Vocês vieram de onde?

Ja = Ah, nós viemoØ lá de (...)

E = Ah, nascer, vocês nasceram lá ou não?

Ja = Não, eu nasci em Planalto, Capanema, e ele é lá de São Jorge do Oeste, meu esposo.

E = E os pais de vocês também vieram desses lugares ou...

Ja = Sim.

E = Vieram de outro...

Ja = Não, meus pais vieram do sul, né, só que daí depois no Paraná eles já tão uns trinta e poucos anos pra cá. Daí nós já morava no Paraguai, já morava em Santo Antonio do Sudoeste e daí depois nós moravaØ em Quedas do Iguaçu daí a gente veio pra cá.

E = Ah, ta. E a Cm sempre morou aqui?

Ja = Sim, sempre.

E = Sempre morou aqui em Pato. Vocês vieram depois que casaram?

Ja = Sim, em noventa e cinco nós viemoØ pra cá.

E = E essas mudanças de vocês sempre foram por causa de serviço? Por causa de família?

Ja = É, tipo assim, meus pais vieram moraØ pra cá, né, e eu fiquei lá em Quedas do Iguaçu, daí depois nós casamos, se ajuntamos, né.

E = Ah, eu também.

Ja = Daí a minha mãe sempre queria que eu viesse pra cá, só eles dois moravam aqui, daí eu tenho mais dois irmãos daí é um pastor, né, daí ele tava no seminário(...)

E = Daí não tem endereço fixo também.

Ja = É, daí minha mãe “é, porque nós tamoØ sozinho, vem moraØ pra cá”, aí nós conseguimos, aí tinha uma vaga na Prefeitura, que eu trabalho de auxiliar, né, de enfermagem aí ela falou ali com o prefeito daí ele falou que eles iam pega mais uma, daí ela me ligou pra lá e pediu pra eu vim, né, daí deu certo o emprego ali.

E = Daí teu marido também já conseguiu, né, aqui é um lugar bom pra...

Ja = Sim, daí diz que ela, aquele tempo acho que foi noventa e cinco, é final de noventa e cinco, tinha aqueles, eles ensinavam aqueles curso de corte e costura daí abriu as fábricaØ, né.

E = Ah, ta, a minha mãe fez também.

Ja = Daí ele fez o curso, daí passou e ta até hoje trabalhando na fábrica.

E = Que jóia.

Ja = É, primeiro ele costurava, daí depois ele era, assim ele cuidava um setor, né, daí agora ele ta como mecânico também, mecânica de máquinas assim.

E = E vocês, quando tavam em casa ainda, no tempo de solteiro, vocês chegaram a trabalhar na colônia ou não?

Ja = Sim, eu trabalhei até meus vinte um anos na colônia.

E = E ele também?

Ja = Ele também, ele trabalhava no (...)

E = E os teus pais ainda moram na colônia?

Ja = Não, agora eles tão morando aqui, eles se aposentaram daí eles venderam o sítio e vieram moraØ pra cá, eles moravaØ ali no (...) daí agora eles... faz uns dois anos que eles tão morando aqui em cima em Pato, né.

E = Vocês costumam ainda se encontrar bastante assim em família aqui em Pato ou só vocês e os teus pais, tem mais irmãos que vem pra cá volta e meia?

Ja = Sim, tem um irmão, ele vem, esse que é pastor, né e daí tem o outro que agora ele... ele também ta morando aqui.

E = E daí nesses encontros, quando vocês se juntam, como que é, quem faz o quê? O que vocês gostam de fazer de comida, como acontece isso? Quem tem que cuidar do que na história?

Ja = Assim, no domingo sempre nós, na mãe sempre almoçamoØ junto, a gente ta lá, né, aí tem sempre uma carne, ou assa no forquinho ou no espeto, daí faz maionese, arroz e só.

E = daí sobra a carne pros homens?

Ja = É a carne é com os homens, quando é no espeto. Quando é no forquinho daí a mãe que assa, é ela. Daí ela tem fogão a lenha, né daí dá pra assaØ no fogão a lenha, ela coloca daí no forquinho, né.

E = E vocês, alguém na família de vocês, tanto da mãe quanto os tios, tem alguém que fala outra língua que não o português?

Ja = a minha mãe fala o alemão, quando eu era pequena, sabia falaØ tudo o alemão, né, daí a gente morava em Planalto, aqui em Nova Santa Rosa ali, ali era...

E = Ah, é Planalto em Santa Rosa, eu achei que, é que tem Planalto que é mais pro norte, né, eu achei...

Ja = Tem um ali e tem um lá perto de Capanema, que eu nasci em Capanema, né, e meu irmão, esse mais novo já nasceu ali em Planalto, Nova Santa Rosa, né, e...

E = E lá eles falavam bastante?

Ja = É, e lá era, quando a gente veio moraØ ali era quase todo pessoal, né, assim, daí tinha uma vovó assim ela só falava o alemom aquele tempo e daí nós aprendemoØ né, eu e meu irmão mais velho também a falaØ alemão. Só que daí depois ia num lugar, em outros lugarØ, daí a gente deixou, eu entendo assim, né, umas coisa eu falo, mas é pouquíssima coisa, agora mas, a minha mãe nunca fala mais, porque aqui o lugar eles falam alemom um pouco mais diferente do que nós falava, minha mãe diz que é um alemom mais puxado, o schwab, não sei como ela diz.

E = É, diz que tem o... (...)e daí aqui vocês, mas consegue entender, né?

Ja = sim, a gente entende, eu trabalho lá no posto as vezØ vem as vó assim, né, que quase não falam o brasileiro, aí sempre elas falam que falam em alemão, daí eu digo “não, mas pode

falaØ que um pouco eu entendo, se eu não entende eu falo” eu sempre falo, as vezØ elas falam em alemão e eu respondo em brasileiro pra elas, né.

E = No posto deve ter bastante gente que tem que... que precisa dizer como fazer as coisas em alemão, né?

Ja = É, tem muitas vovós que elas... muitas nem falam quase o alemão.

E = O português.

Ja = É, o português.

E = E vocês, como é vocês aqui em Pato, como vocês se identificaram com o pessoal daqui, foi fácil, foi tranquilo, foi fácil de se adaptar?

Ja = Sim, foi fácil.

E = E com o jeito das pessoas?

Ja = Sim, foi fácil. Eu achei, porque daí logo comecei trabalhaØ no posto, né, eu acho que foi bom.

E = ah, então ta bom, obrigada, viu.

Ls, MÃE DE La, ALUNA DA 6ª SÉRIE

E = Então eu vou pedir pra senhora contar um pouco de sua história de vida, a senhora nasceu aqui?

Ls = Nasci aqui.

E = E daí morou um tempo em Rondon?

Ls = Morei, acho que oito, nove anoØ em Rondon, não tenho certeza, nós moremo.

E = E daí voltou...

Ls = Voltei aqui.

E = E o seu esposo, nasceu em Entre Rios?

Ls = Não, nasceu em Santa Catarina.

E = Ah, ele nasceu lá.

Ls = Ele é catarinense.

E = Então eu vou pedir pra senhora contar um pouco, eu sei que já me falou um monte, mas é que eu tenho que escrever, depois eu não lembro, só pra contar um pouco dessa história de vocês, como foi, onde vocês nasceram, onde vocês passaram, um pouco da história da vida de vocês.

Ls = Bom, eu, que história que eu tenho, é só daqui, né? Fui pra Rondon quando o Pato ainda pertencia pra Rondon, daí depois eu voltei quando, eu morei lá na gestão do Werno Scherer.

E = Morou com sua irmã, né.

Ls = Não.

E = Não.

Ls = Morei sozinha.

E = Ah, sozinha.

Ls = Só que o... no tempo que o Werno Scherer foi prefeito lá eu morei lá, depois eu voltei pra cá de novo, né, daí ele foi prefeito aqui daí eu vim.

E = Daí vocês vieram pra cá por causa do Werno Scherer ou...

Ls = Não.

E = Por causa de serviço?

Ls = não, não, por causa de serviço mesmo. Quem que eu acho, quem que, Pato é Pato pra mim, não tem quem tira, pode-se dizeØ assim Rondon é bom de moraØ, pode seØ, mas não melhor que aqui.

E = Sim, cada um tem seu lugarzinho, né.

Ls = Sim e aqui sabe é vamoØ dizeØ tudo pessoas que a gente conhece, né, pra mim moraØ, iØ embora pra outro lugar vai seØ muito dificil, ainda mais agora, né, agora que nós ØtamoØ.

E = Agora com os filhos ainda, né.

Ls = Agora que os filhoØ já tem, a (...) moraØ em Santa Helena e hoje de meio dia ela ligou aqui, ela vai voltaØ pra cá de novo, ela trabalhava no posto de saúde, né, ela era agente comunitária né, ela fazia... vamoØ dizeØ assim, as doenças que tinha, né, ela mandava pra Toledo, tudo por computador, né, ela que era a chefe daí né, daí deu desentendimento com o Mano (*prefeito em exercício de 2001 a 2004*) lá, daí eles deram a conta pra ela, agora ela ta grávida, daí né, até dia 16 de janeiro nasce o nenê dela. Ela vai voltaØ pra cá porque vai, vai trabalhaØ no posto de novo.

E = Ah, no posto de novo.

Ls = E os filhos então o outro é casado com (...) também mora aqui.

E = A senhora tem quantos filhos?

Ls = Quatro, dois piáØ e duas meninaØ.

E = Daí aqui em Pato, tu trabalhou sempre ali no açougue, não? Quatro anos você falou, né?

Ls = Não, eu trabalhei na roça, trabalhei na cerâmica ondon...

E = ah, eu ía te perguntar, vocês moraram na roça também quando eram mais... de solteiro...

Ls = Não, de solteiro não, de solteiro nós morava na cerâmica, né, mas daí nós trabalhavaØ na roça, nós trabalhava pro Lamb por dia assim de bóia-fria, né, porque se contasse a bóia-fria que eu trabalhei com o Lamb, com o (...), com o (...), muito tempo aposentada já, que desde os nove anoØ eu trabalhei fora assim, né. Daí eu trabalhei na cerâmica, mas nunca com carteira registrada, nunca não deu conta de eu... trabalhaØ assim com carteira registrada, trabalhei de doméstica na casa do (...) quando a Ana mo eu afogada eu trabalhava na casa deles.

E = E o teu esposo então, ele é pedreiro, né.

Ls = Ele é pedreiro.

E = Ele desde que veio pra Pato ele trabalhou com construção?

Ls = Sim. Já desde Entre rios, né, porque quando nós casamoØ, ele era cobrador, né, daí ele veio pra cá daí ele trabalhoØ na cerâmica do (...), daí quando nós fomoØ pra ondon daí ele trabalhoØ com o (...) e lá ele já trabalhoØ com o... (...), mestre de obras da (...) e daí ele já ele já chamoØ ele pra seØ ajudante de mestre de obraØ, né, daí que ele aprendeu.

E = Daí foi.

Ls = Daí agora, inté agora ontem acho que foi que o (...) ligou pra ele se ele não queria iØ lá, parece que o (...) ta fazendo uma coisa de cerveja nova, cervejaria nova.

E = Eu não sabia.

Ls = Sim.

E = Será que isso não é na avenida Rio Grande do Sul, não?

Ls = É, na avenida rio Grande do sul.

E = Então eu sei onde é, eu vi uns...

Ls = Uns tuboØ

E = Isso, eu falei “mas olha” eu fiquei olhando o que era aquilo lá.

Ls = É cervejaria, é do (...) daí nós também temo proposta pra iØ pra Entre rios, trabalha em Entre rios como mestre de obraØ, ele né, mas eu por enquanto pode iØ eu fico aqui, as vezØ eu tenho vontade de moraØ lá, mas que as vezØ também não.

E = Mas é que Entre Rios também de carro...

Ls = Sim, ele vai de manhã sempre e volta de noite, porque ele tem quatro casaØ em construção lá.

E = Ah, ele ta trabalhando lá.

Ls = Sim, ele ta trabaiano... aqui ele fez... ele sempre, da pra dizeØ desde, desde oitenta e sete por aí, noventa, é quando a La nasceu ele já era pedreiro, ele trabalhava na (...) aquele tempo ele ficoØ, né, egistroØ a carteira dele como mestre de obraØ mesmo, daí, aqui no Pato depois acho que, dezesseis casa já, esse predinho do barbeiro ali, (...) ele acho que de profissão ele não vai trocaØ.

E = Ah, não, é difícil.

Ls = Sim, é muito difícil.

E = E na casa... assim, na família de vocês tem alguém que fala outra língua que não é o Português?

Ls = Alemão.

E = Alemão, todo mundo?

Ls = Todo mundo. Só os meus filhoØ e meu marido não, na casa do meu pai só, só eu soØ alemoa.

E = E o teu marido ele é...

Ls = Ele é alemão, bugre ele é. A sogra era índia, bugra mesmo, e o sogro era alemom, que S (*sobrenome da participante*) é alemom, o sogro, eu e o sogro nós batia língua alemã até não quereØ mais.

E = E ele não aprendeu?

Ls = E ele não tem jeito de aprendeØ.

E = Porque a sogra não ensinou, de certo.

Ls = Sim, ah, sabe assim, porque era assim, o sogro também trabalhava na oça, né, limpando mato e coisa, daí ficava mais com a mãe, né. E ele nunca não mostroØ interesse, né. A (...) a mais velha né, ela entende tudo, né, porque ela fez o curso de alemom, e fala uma ou outra palavra, mas assim...

E = Mas ela já falava de criança?

Ls = Não.

E = Ela aprendeu o alemão depois?

Ls = Ela aprendeu alemom depois, com o curso de alemom.

E = Onde ela fez curso?

Ls = Ah, La onde que a irmã fez o curso, em ondon, acho que né, ou aqui, olha com a professora do Eron em ondon ela fez, ela aprendeu a falaØ em alemom. Era professora do Eron, uma gorda.

E = Eu acho que eu sei quem é, tem uma professora lá que até manda alguns alunos pra Alemanha.

Ls = E assim, e assim mesmo eu, se eu é pra falaØ alemom só um, não dá certo, eu falo alemom quando o pai vem, né, com o pai, quando a minha vó vem, a bisavó deles, né, porque a minha vó só fala alemom.

E = Ela ainda vive...

Ls = Sim, ta com noventa e... oitenta e oito.

E = Ah, mas ela é nova então, porque bisneto grande desse jeito ela é nova.

Ls = Ela tem tataraneto já.

E = Então, mas é nova...

Ls = Sim tem oitenta e oito anoØ acho que ela tem, ou noventa e dois? Oitenta e oito.

E = É que eles tinham filhos também sempre cedo.

Ls = Sim, tudo eles cedo, porque a mãe faleceu, a mãe faleceu com... quarenta e seis acho, quarenta e quatro, eu nem lembro mais bem. É o pai agora ta com setenta e dois e a mãe era doze anoØ, é sessenta e dois. Quinze então tira de sessenta e dois, menos quinze anos que mãe é falecida dá quarenta e pouco, né.

E = E aqui na cidade o pessoal fala bastante em alemão no comércio?

Ls = Fala, fala, meu, esses quatro anoØ no comércio, porque o açougue que eu trabalhava, né, to registrada até hoje, ele é gringo, é italiano, e daí vem, sabe assim eu tenho bastante amizade com as velhas, né, até ontem tinha uma aqui, La, ta bem gelado o suco?

La = não.

Ls = Taí ontem tinha uma, porque eu já fiz de tudo nessa vida, só não trabalhei em zona ainda, não como mulher de zona, mas pra limpa ainda eu já, eu já fiz, daí ontem veio aqui uma mulher pra quem eu limpei, sabe que aqui tem muitos que são, assim discriminação das pessoaØ idosaØ, e agora a cabeleireira vai vim pra ca, moraØ pra ca, cabeleireira do salom.

E = Ah, ela vai vir morar pra cá?

Ls = Ela vai vim moraØ pra cá.

E = De Rondon? Não sabia.

Ls = Sim porque ela já tava, ela já tava aqui, o (...), né.

E = É eu soube que ela tinha arranjado um marido.

Ls = Sim daí ela, daí sabe aqui, que nem a outra manicura elas não vão sabe fazeØ as unhaØ das velhaØ, e eu tenho paciência, eu faço a unha pra elas, agora igual eu não posso, né, só que ta difícil, mas né, só com os dois dedoØ, né.

E = Mas o que dá pra fazer...

Ls = Só que, é tem bastante alemom e no açougue sabe eles vinham, né, só... (*vem aqui, em brasildeutsch*), as véia falavaØ (*vem você aqui, em brasildeutsch*), e daí falavaØ então comigo, né, mas tem bastante gente alemom.

E = A cabeleireira vai montar salão aqui?

Ls = VaiabriØ salão aqui. Do lado do Vinagre ali.

E = A mãe gostava de ir nela, só que ela não encontrava mais a cabeleireira em casa, no salão, as últimas vezes, que a mãe sempre tem que ir bem cedinho por causa da lanchonete, né.

Ls = É que ela tinha três salom em rondon, né.

E = agora?

Ls = Ela tinha três, daí ela vendeu um e vai monta outro aqui daí.

E = E dois ela vai segurar?

Ls = Dois ela vai seguraØ.

E = Nossa, mas deve ser complicado, né.

Ls = Deve ser complicado, ela já faloØ, porque ela é minha madrinha, a cabeleireira, né.

E = É?

Ls = Sim, ela já faloØ “vê ce tu fica boa, daí tu vem me ajuda, ao menos pra lixaØ os péØ, né”, sabe porque a maioria do pessoal aqui é idoso, né, porque o Jovem daqui é o que nós falamoØ já, eu falei pra Normilda (*nova prefeita do município, gestão 2005-2008*), eu falei Normilda “se o presidente aposentasse esses com vinte anoØ de firma, vinte anoØ de contribuição, aposentava esses, esses jovens de dezesseis, dezessete, dezoito anoØ ia ganhaØ serviço no mercado de trabalho, né, era uma forma de ele geraØ mais emprego, daí ontem nós tavaØ falando nisso daí o (...) falou você também tem razão nisso, né, porque aqui é mais, é idoso mais que tem, né, e os Jovens tão tudo indo pra fora porque não tem serviço aqui e tem forma de fazeØ uma produção boa.

E = E a molecada, ainda se preocupa em ficar na colônia ou não? Os filhos dos colonos daqui.

Ls = É muito difícil.

E = Eles preferem ir pra fora.

Ls = É que nem na campanha do Werner Wanderer prometeu aqui, eles vão dá mais incentivo pros colono, né, e pras famíliaØ.

E = Pra ficar na colônia.

Ls = Pra ficaØ na colônia porque tem muito jovens da colônia que vem pra cidade procura emprego, não a uma aqui vom pra fora. E isso não pode, eu acho assim se eu tivesse um

pedacinho de te a pra mim e eu ainda teria condições de trabalhaØ, né, eu Øtaria na colônia (...) ganhava assim pra comeØ, eu acho que hoje em dia tem (...) de mais, honestamente eu construí isso, mas assim pra você seØ alguém na vida, honestamente não, né.

E = Consegue pra sobreviver.

Ls = Só pra sobreviver, se tem uma ou outra coisinha assim que tu pode, é muito difícil.

E = Mas é difícil.

Ls = E outra coisa que eu acho, sem estudoØ você não é nada.

E = Não consegue mais.

Ls = Não consegue mais, eu falo pros meuØ, e falo pros casado e pros dois casadoØ, vão estuda porque senão o bicho pega.

E = Como dizem com estudo já é difícil, sem, acabou.

Ls = Sem estudo acaboØ, vão seØ pedreiro que nem o pai porque não tem estudo.

E = Se pega um serviço bom e ganha dinheiro, né, agora o duro é quando não consegue nem ganhar dinheiro.

Ls = Quando não consegue, quando é um pedreiro assim, que nós tem, nós tinhaØ pedreiro que falava assim “eu soØ pedreiro, tenho a colher, eu tenho plumo, eu soØ pedreiro”, mas pra tocaØ uma obra não é tão fácil. Só que eu acho assim aqui tem bastante idosos na cidade e os jovens tem que iØ pra fora procuraØ um meio de trabalho. VamoØ veØ se vai melhoraØ agora eu não sei daqui pra frente, nem acho que pro ano que vem, porque a Normilda tem que trabalha um ano...

E = Pra poder começar...

Ls = pra começaØ a mostra um pouco do governo dela (...)

E = então ta bom, obrigada.

Mc, MÃE DE C, ALUNO DA 6ª SÉRIE

E = como é seu nome?

Mc = Mc.

E = Mc. Como é a história da sua vida, você nasceu onde, viveu onde, conta um pouco.

Mc = Nasci aqui, morei aqui.

E = Ah, nasceu aqui, e como é aqui em Pato, você se dá com todo mundo, aqui tem jeito de ser um lugar bem unido e...

Mc = É bem unido, né, e todo mundo se conhece, né, todo mundo se ajuda, é tranquilo, não tem problema, você pode saiØ de noite, não te acontece nada, né, é muito bom, muito gostoso de moraØ aqui.

E = Não sei se eu te falei, eu sou de Rondon.

Mc = Sim.

E = Eu te falei, então ta. Porque as vezes a gente acaba esquecendo de alguma coisa. E os seus pais vieram de...

Mc = Rio Grande do Sul.

E = Rio Grande do Sul. Tu lembra de que região?

Mc = Maripá.

E = Maripá. E como foi assim, me conta um resumo da sua vida, da sua infância, passou na colônia ou já na cidade...

Mc = Foi na colônia.

E = Colônia. Era aqui em...

Mc = Eu vim moraØ pra cá por causa do pai dele (*do seu filho*) daí não deu certo daí a gente (...) daí agora tamoØ aqui eu e o pai dele.

E = Eu conheci o pai dele outro dia na escola. Eu não sei se ele te contou, o C. Um dia eu fui na escola pra ir na turma da 1ª série daí o pai dele estava lá na secretaria.

Mc = Quando foi, agora?

E = É, foi na matri... é logo na...

Mc = Primeira vez, viu, a primeira vez na vida com o C que ele foi junto na escola. Primeira vez, ele nunca foi lá pediØ como é que tava meu filho, como ele vai, nunca matriculou ele até hoje, primeira vez que ele foi junto com ele na escola.

E = Daí aquele dia eu passei por ele daí o C falou “esse é meu pai” daí eu até comentei pra ele que eu tava fazendo um trabalho, expliquei né, mas naquele dia eu não podia conversar com ele nem vir aqui, tava indo em sala, né.

Mc = E daí você vai lecionaØ aqui?

E = Não, não. Dei aula ano passado substituindo a professora M, e agora eu só venho, eu observei algumas aulas pra começar este trabalho, pra ter uma entrada, vamos dizer assim, foi pra ter por onde começar, então a gente começa pela escola sempre. Aí eu selecionei doze crianças, né, escolhi doze, porque todos a gente também não vence.

Mc = Imagina.

E = Esses doze a gente já... é bastante serviço, então a gente dá uma selecionada e vai visitando algumas famílias. E o C daí já nasceu aqui na cidade?

Mc = Sim.

E = Já nasceu aqui, sempre morou aqui?

Mc = Sempre, sempre, sempre. Meus pais tão aqui já faz, acho que trinta e cinco anos que eles tão aqui.

E = você então deve saber toda a história do município, como é que foi, desde que eles chegaram aqui, mato, como era?

Mc = Tudo.

E = E o que eles contam dessa história, de construção do município.

Mc = Ah, eles falaram que não era fácil não, tinha só que trabalhaØ e lutaØ, não é mais que nem hoje em dia, né, ter as coisaØ assim fácil, antigamente era bem difícil eles falava. TrabalhaØ judiado, né, de sol a sol, porque (...) e chegaram de lá sem nada, aí começaram a viveØ, lutaØ, trabalhaØ.

E = E daí eles vieram de caminhão, como é que vieram? Lá de baixo, vieram várias famílias junto, como era?

Mc = Sim.

E = Eles devem ter sido os pioneiros, né.

Mc = Sim.

E = Tinha muitas famílias por aqui já ou não?

Mc = Ah, isso eu não sei. Bom, teria que conversaØ com eles sobre isso, né.

E = Interessante, né. Meus avós também chegaram, eles são de Nova Concórdia, Toledo, eles chegaram ali era a quarta família.

Mc = Nossa, não, a mãe quando veio era tudo mato, era muito difícil. TrabalhaØ doía a perna e o pai se meteu em contrabando (...) até meu pai se envolveu em contrabando, trabalhava assim de noite, né, (...) daí deu o maior olo. Pra sobreviveØ eles tinhaØ que trabalhaØ e trabalhaØ.

E = E não tinha, era só mato, o que eles iam fazer, né.

Mc = Pois é, ele ganhava pago que nem se fosse agora trabalhaØ por dia, né, ganhava pago aquelas horaØ pra ca ega café. Era contrabando de café.

E = Era contrabandeado daqui pra onde?

Mc = Pro Paraguai.

E = levava daqui pro Paraguai.

Mc = É, não podia, daí eles se esconderam no mato do meu vô, só que a polícia não sabia, a polícia tava desconfiada de um outro homem, daí eles (...) ficaram escondido no mato e ninguém viu. Eles descobriram tudo depois, mas acho que... não dão mais isso.

E = ah, e teu vô também veio junto quando teus pais...

Mc = Meu vô já tava morando aqui quando meus pais vieram.

E = Eles vieram então (...)

Mc = Sete, oito famílias morando, só que naquela época se eles tinhaØ aproveitado pra compraØ te a, meu como a te a era barata, hoje... pra compraØ um alqueire não é fácil, né. Meu vô se tivesse facilitado, ele comprou um pedaço de te a lá e o esto comprou em outras coisaØ, não tinha falado de quilometro cinco, né?

E = Sim.

Mc = Então lá ele podia ter comprado tudo com o dinheiro que ele tinha, só que ele não quis, ele ia ta bem de vida, era barata aquela vez a te a, né.

E = E algum de vocês compraram naquela madeireira, madeireira, ah, meu deus, colonizadora Maripá.

Mc = Então, acho que foi deles que eles compraram essa te a né.

E = E eles continuaram ali dentro, depois...

Mc = Continuaram morando, né, o pai tem a te a dele em Pato.

E = Não, o pessoal da colonizadora.

Mc = Ah, isso aí eu não sei, eles devem teØ ido embora, né.

E = E aquela, uma tal de casa dos ingleses, que ficou debaixo d'água depois do lago.

Mc = Isso parece que é verdade, né.

E = E o que tinha nessa casa.

Mc = Ah, isso eu não sei, isso a mãe acho que deve sabeØ, mas eu não sei, eu ouvi falaØ disso ali.

E = E as festas em família, vocês ainda devem fazer festas em família, todo mundo mora perto.

Mc = Os irmom, tu diz os irmom.

E = Ahã.

Mc = O pai, é o único neto que ele tem.

E = É o C? Os outros irmãos são mais novos?

Mc = Não, eles são mais velhoØ, um é solteiro e ta morando com a mãe, tem problema, né, e eles encostaram ele agora, tem problema de junta, né, osteoporose, ele daí ele não tem nenhum, daí o outro irmão casoØ agora em março, daí ela tem quarenta e oito anoØ e ele tem quarenta, né, daí ela não pode mais ter filho, daí é o único neto que eles tem, né, daí só tem esse daqui.

E = E daí quando vocês fazem esses almoços, vocês fazem...

Mc = Ah, no domingo, sempre tem...

E = Sempre tem almoços...

Mc = Domingo o lugar é na minha mãe.

E = Churrasquinho sempre?

Mc = Sim.

E = E como é que é?

Mc = Como de costume.

E = Como de costume, as mulheres fazendo a maionese...

Mc = isso mesmo, e o pai faz a carne (...) mais irmons né, que nem a minha mãe tem os irmons tudo por perto, então tem um no Mato Grosso e ele ta passeando pra cá, só que eles não se visitam, eu falei até que porque que, por que que eles são assim, não é que ele tom brigado ou qualquer coisa, só que não se visitam.

E = Não se visitam. Teus avós ainda vivem?

Mc = Nom.

E = não.

Mc = (...) e os pais do meu pai, irmom do meu pai era tudo ali, em sete, moram tudo lá em Maripá, inclusive eu voØ pra lá ano que vem, quando entraØ em férias.

E = Tira umas férias boas.

Mc = FicaØ uns doze diaØ pra lá, é que igual eu voØ passa o ano, virada né, daí igual eu voØ pega uns quinze diaØ de férias, quinze diaØ lá em janeiro, fevereiro (...)

E = vai e volta, né, dá pra dar uma descansada. Na família de vocês, tem alguém que fala em alemão?

Mc = Tudo nós, não se tu percebe que eu soØ meio... *(referindo-se às diferenças fonológicas, há a consciência de que se fala de forma diferente)*

E = Ah, a gente tem que perguntar pra ter certeza.

Mc = Em casa a gente fala tudo em alemom.

E = O C também fala, né, ou não?

Mc = Ele fala algumas palavraØ, mas entendeØ ele entende tudo.

E = E falar só algumas.

Mc = É, só algumas, porque ele não gosta, ele sempre fala né, mas se ele quisesse ele falava tudo. Só que tem dois tipoØ de alemom, tem o Hohdeutsch e tem aquele Hunsrùch, que é mais católico, né, nós somoØ aquele Hunsrùch. O certo...

E = O Hohdeutsc acho que nem tem por aqui.

Mc = Tem, tem.

E = Tem, em Santa Rosa parece que tem uma igreja que é o Hohdeutsc.

Mc = É, porque isso eu não sei falaØ.

E = Santa Rosa parece que é assim, as comunidades, conforme a comunidade, a igreja, é a língua, o dialeto no caso, né, e tem uma que é o Hohdeutsch.

Mc = E tem uma amiga minha, ela fala Hohdeutsch, daí milho é “maiz”, né, daí ela disse assim “nossa, tem bastante, assim, em alemom, tem bastante ‘maiz’ na oça, né, que ponito”, daí eu falei “mas como pode uma coisa dessaØ” e “maiz” pra nós é aquele atinho pequeno.

E = E o milho é como?

Mc = “Maiz” pra eles né.

E = E pra vocês?

Mc = “milia”

E = Milia.

Mc = Milia.

E = Tudo diferente.

Mc = Pra eles é “maiz” e pra nós é aqueles... eu pensei ué, mas como pode teØ tantos na oça, né, daí eu não entendi ela, porque ela fala aquele Hohdeutsch.

E = E aquele “schawb” também tem bastante aqui, em Pato?

Mc = O que?

E = Tem uma alemão que eles chamam de schawb.

Mc = Não, eu nunca ouvi.

E = Pra lá eles falam. (...) acho que é na Linha Flor do Sertão que eles falam schawb.

Mc = Pode seØ.

E = Que já é um outro dialeto também.

Mc = Um outro dialeto, um outro tipo de, né, ...

E = Que nem o pomerano, que vem do Espírito Santo, também, é bem diferente. (...) Então vocês, e vocês usam muito também de falar em alemão no comércio aqui?

Mc = No comércio pouco

E = Comércio pouco, e no cartório *(onde a entrevistada trabalha)?*

Mc = Não.

E = Não.
 Mc = Eu e a minha patroa conversa um pouco...
 E = E no cartório, não aparece gente lá pra fazer registro que acaba tendo que falar em alemão, ou não?
 Mc = Tem, tem, e ela fala.
 E = E ela consegue falar...
 Mc = Porque tudo elas lá que trabalhaØ com ela falaØ em alemom.(...)
 E = A maioria veio do Rio Grande e de Santa Catarina, né.
 Mc = Ahã.
 E = E vocês, sabe se tem alguém na tua família que veio da Alemanha? Os bisavós ou...
 Mc = O meu vô, os pais dele vieram da Alemanha,.
 E = Os pais dele.
 Mc = Sim, os pais dele vieram da Alemanha, e os pais da minha vó vieram da Argentina. Até um irmão da minha vó foi morto lá, eles vieram tudo da Argentina (...).
 E = E a família do teu ex-marido, eles...
 Mc = Eles vieram do Rio Grande, ele veio de São Leopoldo.
 E = E eles também são de origem alemã, né.
 Mc = Sim.
 E = Será que na família dele tem alguém que veio da Alemanha ou não?
 Mc = Ah, isso eu não sei (...)
 E = Ele também fala bastante em alemão?
 Mc = Fala.
 E = Com o C também fala?
 Mc = Fala. A gente a maioria é alemom, né.
 E = E vocês gostam mais de falar em alemão ou em português?
 Mc = Eu gosto mais em português, mas eu falo um pouco assim, sabe...
 E = Mas se você pudesse escolher, o que você mais falava.
 Mc = Português eu prefiro.
 E = Ah, tá. Porque a gente as vezes se sente melhor em uma língua, consegue falar melhor, se sente melhor, mas então tá bom, obrigada.

Am, MÃE DE Ti, ALUNO DA 6ª SÉRIE

E = o nome da senhora é...
 Am = Am
 E = A senhora nasceu aqui em Pato, a senhora veio de onde?
 Am = Eu nasci aqui em Pato Bragado mesmo.
 E = Nasceu, e se criou aqui sempre.
 Am = Me criei aqui, to quarenta e um anoØ aqui. Só que a minha mãe é de origem paraguaia, né, mas a minha mãe é nascida e criada aqui em Pato Bragado, meus avô, por parte de mãe, veio com a idade de dezesseis anos do Paraguai, ele fugiu do quartel e veio pro Brasil...
 E = Do Paraguai?
 Am = do Paraguai.
 E = Na guerra?
 Am = Na guerra que teve do Brasil e Paraguai ele teve que volta pro Paraguai, que vieram pegaØ ele e ele teve que iØ pra lá, né, daí ele lutoØ contra o Brasil, daí que a guerra terminou ele voltou pro Brasil de novo e daí ele voltou e daí que a mãe nasceu aqui no Rio Grande e seguiu em Pato Bragado também e nós nascemoØ na colônia né, daí nós viemoØ pra cidade.
 E = Isso é a tua mãe, que é de origem paraguaia, e o pai também?

Am = O pai também é de origem paraguaia. A minha falecida vó é de origem brasileira, nascida em Foz do Iguaçu e meu vô é de origem paraguaia, nascido no Paraguai, né. E daí eles vieram pro Brasil, a minha mãe nascida aqui em Pato Bragado, o meu pai também, né, tudo nascido em Pato Bragado.

E = E a família do teu marido, também?

Am = Não, a família do meu marido é nascido em Palotina e a minha sogra mora agora em Nova Santa Rosa, né, daí a gente se conheceu, né, em Marechal, a gente morou lá, daí a gente veio pra Pato Bragado.

E = Ah, você morou em Rondon, um tempo em Rondon?

Am = Sim, morei doze anos, no tempo de solteira que eu trabalhava lá, né...

E = Que na verdade Rondon e Pato era a mesma coisa.

Am = Sim, era uma coisa só, né, daí a gente trabalhava lá e daí fim de semana vinha pra cá, porque meus pais moravaØ aqui, e depois que a gente casou, cidade grande não deu mais, né, daí voltamoØ pra cá de novo, até hoje moramoØ aqui.

E = Deixa eu te pedir uma coisa, e eles nasceram em Palotina, mas eles vieram do Rio Grande, de algum outro lugar ou sempre foram dali?

Am = Não, eim marido, a tua mãe veio da onde? Minas Gerais, né?

Marido = a minha, Minas Gerais.

Am = Ela é mineira né, e meu sogro é brasileiro, que os avos do Ti é brasileiro né, e minha sogra é goiana, de Minas, né.

E = Mineira.

Am = Ahã, então misturoØ com uma acinha boa.

E = E como que é aqui em Pato, de vocês voltarem pra Pato, vocês voltaram só por causa do trabalho ou vocês gostam de morar aqui, do pessoal daqui, vocês se identificam com o município.

Am = Eu, eu fosse, porque eu fui nascida aqui, fui criada, né, em cidade grande depois que a gente casou, eu tenho as crianças, é totalmente diferente, né, e aqui não, aqui todo mundo me conhecia, digamos que eu não tenho um palito de fósforo, eu precisava, eu vou lá, se eu tenho dinheiro ou não tenho eu pego, né, e na cidade grande se eu tenho uma moeda pra compraØ uma caixinha de fósforo eu compro, e se não tiveØ ninguém dá, né, e esse é meu grande motivo por causa dos meuØ filhoØ né.

E = E vocês tem na família alguém que fala uma outra língua que não é o português?

Am = Eu falo em castelhano, o espanhol, né.

E = Da sua família quase todo mundo deve falar...

Am = Toda, toda, a minha família todo, e o guarani que a gente também entende, né, eu não consigo falaØ muitas coisaØ em guarani, mas a minha mãe fala.

E = Guarani deve ser mais difícil né.

Am = É difícil, mas eu entendo tudo, o que fala eu entendo tudo, além do brasileiro daí o castelhano e o guarani também ninguém me compra também ninguém me vende.

E = Tem alguém na tua família que por acaso era dos índios tupi-guarani, ou só veio a fala.

Am = Só veio a fala, não sei.

E = Porque no Paraguai tem bastante, né.

Am = Tem, tem bastante. Que nem minha vó, voØ te dizeØ, meus avoØ é paraguaio, e a minha avó é brasileira, argentina com brasileira, eles nasceram na Argentina por parte da mãe, por parte do vô, nasceu em Argentina daí ela veio pro Brasil, residiu em Porto Mendes, daí ela casou com meu avô, conheceram e casaram, né, e daí então através deles que a mãe fala né daí a gente também aprendeu a falaØ, só que os meus filhoØ hoje não aprenderam o castelhano nem o guarani.

E = Mas eles entendem.

Am = Pouca coisa, mínima coisa. Eu tenho inclusive irmão meu, o mais novo da família, vinte e três anos, ele não fala, ele entende tudo a mãe e o pai, mas ele não fala.

E = E os seus pais em casa costumam falar em castelhano?

Am = Fala em castelhano, quando a gente se encontra, modo de dizer eu, o pai e a mãe, o pessoal da família, se os marido não tão ou as cunhada, a gente fala castelhano né, daí quando o marido tá, só o brasileiro.

E = E o que vocês gostam mais de falar, o castelhano ou o brasileiro?

Am = Ah, pra mim tanto faz, eu gostaria de falar melhor o brasileiro, porque a gente fala tudo...

E = Ah, mas todo mundo fala, mas assim aquele que você gosta mais.

Am = Eu gostaria de falar o brasileiro mesmo, ou se é pra falar o espanhol, o espanhol bem gramático, porque quando a gente se encontra com os parente que tem na Argentina, tem no Paraguai, nós não nos entendemos muito pela palavra porque eles falam muito com o castelhano, e nós aqui o castelhano mais (...) esse é o motivo de (...)

E = Lá no Rio Grande eles chamam de portunhol, português com espanhol.

Am = (...) eu gostaria que falasse nem que fosse uma língua só, mas que falasse...

E = Mas não importa se é certo ou se é errado, errado não porque não é errado, só é diferente, não importa se é ou não diferente, mas assim, você gosta de falar mais o teu português ou mais o teu espanhol?

Am = Dos dois, o meu espanhol, sabe qual o motivo?

E = De casa.

Am = De casa, por motivo assim, não tem tristeza, então o espanhol não tem tristeza, tu fala, tudo o que fala é assim só indo sabe, e o brasileiro não, tem partes assim que é difícil, que é uma tristeza, e o espanhol não tem tristeza, é muito comvente, né, então esse é o meu motivo. A minha irmã mora ali, né, ela passa a tarde e nós falemos o castelhano e as minha prima as vezes liga do Paraguai, né, daí nós falamos, nós sempre dizemos castelhano é mais divertido, eu não sei se é porque a gente já é daqui, puxa um pouco, né.

E = Tem línguas que eu acho que puxa.

Am = Puxa, né, eu acho assim que os alemão também quando se encontram, assim né, meu modo de dizer quando eles se encontram falam assim só indo, uma alegria, assim também é pra nós, acho que a língua que puxa.

E = E como vocês vêem esse alemães, porque aqui em Pato tem muito alemão, né, e como que vocês vêem de eles ficarem falando assim no comércio e eles aceitam numa boa o espanhol de vocês, o castelhano ou...

Am = Não, até ontem, graças a Deus, quarenta e um anos que eu convivo aqui em Pato Bragado, nunca levei cara feia, a gente, sabe, se criou todo mundo junto, a gente foi na aula, né, geralmente o comércio conhece a gente desde pequenininho, a gente trabalhou na casa deles sabe, sempre bem vindo assim, sabe, a gente se criou e não viu cara feia de ninguém né, e a gente também não liga se alguém fala assim o alemão que nem as vovozinha, né, a vizinha da mãe falava em alemão a gente nunca se incomodou.

E = E nas festas em família como é?

Am = é divertido, eu pelo menos acho muito divertido, que nem daí não olá o castelhano, é só o brasileiro, né.

E = Mas como é, quando faz, faz onde, o que vocês fazem?

Am = Ah, que nem assim, aqui, ninguém, modo de dizer a gente faz vaquinha, então cada um tem telefone, a gente se fala (...) daí um leva efri, outro leva salada, e a gente monta a festa da gente em família e daí digamos, modo de dizer o sogro e a sogra será bem vindo, lá na minha mãe, a festa é lá, é lá, fim do ano...

E = Ela mora aqui em Pato?

Am = Mora aqui em Pato. Agora que a gente casoØ a gente passa natal com a mãe e fim de ano com a sogra, é bem repartido, pra não deixaØ né, ele tem a mãe dele, eu tenho minha mãe, eu penso que já que a gente casoØ tem que conviveØ com os dois e daí assim a gente vai indo.

E = E vocês se encontram bastante, assim, final de semana vocês também gostam de se encontrar domingo também ou mais só nos finais de ano?

Am = Sim, não, a gente se encontra, dia de semana a gente vai, nos domingo, sempre tiremoØ os domingo pra visitaØ a mãe.

E = domingo é o almoço na mãe.

Am = Sempre na mãe, em casa é difícil, porque as vezØ a gente sai, daí vai pra praia, se a gente não vai em outro lugar vamoØ na mãe, né.

ANEXO D – Textos dos alunos

TEXTOS DOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE

Participante = Cl

O surfista foi na praea
O boné do minino é vernelio
O José haio a gaiho a corida
O pato é a nigo da aliha (*galinha*)
Deu na radio que nos gahamos um premio

O JOGO DE FUTE

SO MININOS TEM DRIBLANDO
ESTAU FAZENDO FALTA
SO MENINOS FAZERON UM GOL
O GOLEIRO NÃO COMSEGIU PEGA O BOLA

Participante = Lu

O surfista gosta dir com a prancha no lago
O bone do menino é vermelho
José ghanhou a corida
O pato é amigo da galinha
Deu naradia que nos ganhamos un premio

jocadores

os dois **estom** cepreparando para jogar bola
os dois **tom** bricando porque um time **canhou**
o pia soele (*só ele*) tava cabola jogando e o zoutro es tava atrapalhando
o goleir (*ao ler seu texto para a pesquisadora, o aluno percebeu que faltava um “o”*) não presta atensão

o carro atolou no baro
o avião avia sortando fogo
a moto **core muindto**(*o T e o D estão escritos um sobre o outro*)
o ócolos é para gente que é sego

E – Vem aqui um pouquinho. Oi, olha aqui o que eu achei, lê pra mim as suas frases. Pode ser? Então lê.

Lu – O ca o atolou no ba o. O avião a... a... avia dertan^odo fogo, sortando fogo. A moto co e muinto. O óculos é para gente ce... cego.

E = cadê o Luiz, pra conversar com a profe? Um só chama, não precisa ir todo mundo. Pode ser depois. Luiz, tu lê pra profe as suas frases? Aqui ó.

Lu = jogadores. Os dois es... estão se preparando para jogar bola. Os dois tão brigando porque um time ganhou. O piá de... so ele, so ele, só ele tava ca bola jogando e o zoutro estava atrapalhando. O gole... o goleir... não presta atenção.

E = o que faltou aqui que você notou?

Lu = goleir... goleiro.

E = ah, faltou uma coisa, né.

Lu = o.

E = eu vi que você ficou olhando.

Participante = André

O SURFISTA FOI NA PRAIA
O BONÉ DO MEININO É VERMELHO
JOSE GANHOU A CORRIDA
O PATO É AMIGO DA GALINHA E DO PERU
DEU NA RRADIO QUE NOS GANHAMUS UM PREMIO

A BRUXA ESTAVA DORMINDO
DEREPENTE ELA SE ASUSTOU QUAZE DO GATO QUE O GATO TAVA CORENDO
ATRAIS DO RATO
A BRUXA FICOU MUINTO BRAVA
A BRUXA XAQUALHOU A VARINHA MAGICA DO FENTIÇO XACUALHOU A
VARA E VIROU
TEPOIS QUE VIROU FETIÇO O RADIO
E AGORA ONFORMOU UM CÃO.

Observe que o mesmo radical (corr) é escrito de maneira diferente em dois casos, no primeiro o aluno estava fazendo um texto para o professor, ao mesmo tempo que os outros colegas. No segundo, estava escrevendo frases que a pesquisadora ditava, estava sozinho com ela e sabia que sua produção estava sendo observada.

Participante = Cm

a caroline foi nami casa assistir tv (“assistir tv” tinha sido escrito no quadro pelo professor)
e eu fis pipoca
e a pipoca es paranou (esparramou) a pipoca pela casa toda
e a pipoca es paranou pela acoziha (cozinha)

O caro é muto Bonito?

O avião leva sa pesoa?

A moto é lega de noda?

⁹ O aluno não costuma nasalizar a vogal, como se pronunciasse as letras separadamente.

O óculos que Brou?

Participante = W

O crro é ponito
O avião a voa
A moto é mina
O óculos é munito

E – ih, tudo (...) eu quero que você leia pra mim as suas frases.

We – espera, deØxa eu veØ um negócio aqui. (lendo as frases) o ca o é oni... bonito. O avião é avoa. A moto é miiiinha, minha. O óclus é muinto, muito...

Participante = Ca

a bruxa esta sentada no sofá e estava tranqüila escutando musica no cofá
quando um rato estava no chão a bruxa levou um susto
quanto a bruxa ficou com raiva dise a buxa eu vou transformar um cachoro
cuase transformou um cachoro
qundo a bruxa ufa ogato fo (falo) transformou o radio em um cachoro
cuando a bruxa transformou o radio em um cachoro.

TEXTOS DOS ALUNOS DA 6ª SÉRIE

Participante = Ph

Tonei banho de chuva

A ums 4 anos eu estava tomanto banho de chuva e o meu tio gostava de tomar **finho** e o meu tio quebrou um **carafão** e era bem lá onte eu estava e eu e o meu **pbrino** (*primo*, escreveu o P e o B, um sobre o outro) **vomos rebalar** e eu **quanto** eu **rabali** e **cortei** o meu **pe** bem **funto** e **temou** para se **catrísar** e era o **senanas** do meu aniversario eu **figuei mangano** (*mancando*) no dia e hoje eu estou se **sicatris**.

A puluizão da nosa vida

A puluizao e muito **ororoza** as vez ela nos causa a própria vida por que a gente não **guita** dela.

E muitas vezes tem gente que **mão** tem **nata** o que comer e come o que vem na frente e a **jen** não sabe ce que que é muitas **fezes** muitos **pbobre** morre de fome no lixo e muita pessoa que tem muitas **comitas** em casa e **joca** fora e tem **gentde** que **conpra** **comita** **mão** gosta e **joga** fora por causa que **mão** gostou e vez de da par um **bobe** (*pobre*) **joca** fora.

Participante = Le

O acidente.

Foi num sábado eu estava lá na casa da Cris já estava na hora de eu ir para casa. A Cris pediu se eu queria que ela fosse um pedaço com ela, chegando lá na esquina vimos um acidente de moto a mulher estava toda (excreveu o T e o D um sobre o outro) machucada quase todos os dentes quebrado e a outra menina que estava de bicicheta (*é possível ver no texto original que a aluna escreveu primeiro “bicigleta”, depois trocou o G por C*) foi lavada para machal. Agora está tudo bem.

A viagem

Certa manhã eu e minha mãe, fomos viajar para São Paulo, chegando lá vimos muitas crianças nas ruas passando fome, mas o que me marcou foi ver um menino de 10 anos morrendo de fome não tinha casa e nem o que comer comia comida estragada era desnutrido, os brinquedos¹⁰ era caxinhas e barcos de papel, não tinha onde dormir dormia em uma caixa de papelão, não tinha família, trabalhava vendendo doce no sinalero as vezes nem tinha doce para vender.

Fim.

Participante = Gilson

O veio (véio)¹¹ bebado

Um dia eu vi um acidente que aconteceu perto do portão mas naquela época eles não tinham construído a porta eu tinha 2 anos quando o senhor de idade estava bebado e estava dentro para casa quando ele entrou no meio da rua e veio um caminhão e barrou por cima dele a perna dele caiu logo perto dos cardíacos¹² e sua bicicleta também caiu logo sua cabeça ficou rachada e a rua ficou cheia de sangue e só isso.

No mundo existem muita desnutrição, por exemplo tem muita pessoa que joga comida fora e tem muita gente que não tem o que comer e acabam ficando desnutrido.

Muitas pessoas ricas que jogam muita comida fora e vem um pobre catador de baba que não tem o que comer e nem o onde trabalhar e baba aquela comida e leva para casa para dar ao seus filhos (filhos) o que comer para não ficar com fome.

Mais os filhos pequeno que não tem culpa do que está acontecendo acabam morrendo de fome, ajudem as pessoas pobres não jogue comida fora e vem de jogar fora de para augem.

¹⁰ Estive presente na aula em que os alunos fizeram esta produção textual. A proposta era fazer um texto sobre o que eles achavam de um desenho de menor abandonado, além de comentarem as causas, consequências e possíveis soluções para esse problema social. A aluna Li escreveu seu texto, entregou e pegou de volta para pintar o desenho. Eu estava recebendo os textos, então uma colega de Li leu o texto desta e corrigiu algumas coisas, entre estas a palavra “brinquedo”, que havia sido escrita “prinquedo”.

¹¹ Forma pejorativa utilizada pelos jovens da comunidade para designar velho

¹² Clube “Os Cardeais”, localizado próximo à entrada da cidade, do portal desta.

Participante = Ls

O assitente

A alguns anos átras quando norava em Marechar no bairro São Lucas eu vi um assitente quando nós estávamos brincando de esconte-esconte¹³ um piá¹⁴ estava atravessanto um caminhão passou por cima e matou o piá o nome do piá era Mateus.

Nemor abantomato

No mundo existem mulheres, homens que só pensa em fazer, filhos mais na hora de educar dar a ele(a) uma alimentação e cuidado eles não querem.

Então, eles, abantomama as crianças no meio de ruas dentro de lixeiro e em outros lugares.

A pessoa não tem alimento e mem empregos, daí vão para o lião(*lixão*) a onde encontra restos de comida.

Com o tempo, ficam atultas e começam a roupar a **madar**.

Participante = C

04/04/2003

O Homem asustado

Um homem estava caminhando quando **tderepende** (*o aluno escreveu T e D, um sobre o outro*) veio uma vela caminhando pro lado dele, bem devagar e ele se benzeu três vezes. Ele pensava que era um amigo dele, que morreu faquiato e agora veio pra assustar ele. E quando ficou um poco claro, daí ele vio o que era que era o cachorro, ele começou a atirar pedra atrás do coachorro, e ele já tinha sumido e no outro dia ele contou para sua mulher que o cachorro dele estava caminhando com uma vela e ele pensou que era o seu amigo Rufino.

E o que o bilu que era o cachorro, ele tinha **docato** ele com pedra e a sua filha pediu. Orfino que era o pai, por que você tocou ele não precisava, só por causa de um susto.

2004

Um dia eu fui passar com a minha vó e lá nos estávamos jogando **pingo** derepente eu escutei um barulho daí eu fui ver e eu homem bateu com a moto num caro. A moto **dava** vinto dum lado da estrada e do outro lado um carro o carro ia pra **virra**¹⁵ e a moto pegou no lado do carro o homem da moto ele não se machucou muito mas cortou do dedo e os dois homens que **davam** no carro não se machucaram nada.

¹³ Brincadeira comum entre as crianças da região.

¹⁴ Termo utilizado no estado do Paraná para designar “menino”.

¹⁵ Trata-se de um caso de hipercorreção.

Brasil de Fome¹⁶

Brasil apesar de ser um país muito rico muitas crianças, adultos e idosos vivendo na precariedade na fome e desigualdade.

Brasil de fome, miséria pessoas sem nada para comer buscando alimento.

Do lixo dos ricos buscam alimento para sobreviver. Brasil de injustiça, ruas de terra, casas sem saneamento básico e esgoto derramando¹⁷ nos rios sujando suas águas lindas e lípidas transmitindo doenças.

O que a gente pensa que ocorre só aqui, também ocorre em outros países. Crianças sem infâncias e sem alimento e muitas crianças morrem com um lamento. Mas com a dignidade que nas pessoas com fome se encontra em abundância com muita intolerância buscando na vida uma esperança.

ANEXO E – Aulas observadas

Aula observada no dia 02/12/04

L - então ó, vai voltando cada um pro seu lugar, pega o livrinho, vai lendo, Adriel, no seu lugar, ...

E – quem é o Luiz?

A – Luiz.

E – Vem aqui um pouquinho. Oi, olha aqui o que eu achei, lê pra mim as suas frases. Pode ser? Então lê.

¹⁶ Este texto foi produzido em conjunto com outro colega, mas a letra é do Cristiano, ou seja, foi este quem redigiu o texto.

¹⁷ Todos os trechos grifados neste texto tiveram as letras T e D escrita uma sobre a outra.

Lu – O ca o atolou no baro. O avião a... a... avia dertan¹⁸do fogo, sortando fogo. A moto co e muinto. O óculos é para gente ce... cego.

E – ah, e deixa eu ver teu livrinho, tu já sabe o que tá escrito nele? Já leu? Então lê ele pra mim.

Lu – Moisés foi en.. encontrado nas águas do rio Nilo no Egito sera... Fara...

E – ó...

Lu – havia ordenado a morte de todos os meninos recém

E – recém.

Lu – recém nascidos, nascidos, filhos de Hebreus, de Habreu.

E – ã?

Lu – é Habreu ou Hebreu?

E – Hebreus, é o nome de um povo que morava lá, como nós somos brasileiros tinha os hebreus.

Lu – (...) três meses a mãe de Moises que era em... em... era e...

E – hebréia

Lu – hebréia tentoØ tentoØ escondê-lo tanto não pode mais es esconder o menino. Fes um te cesto de junco...

E – cesto... cesto... é isso aqui ó, cesto. Na beira.. quer ver ó, soltou o cesto de junco, aqui você estava?

Lu – Sim.

E – junco.

Lu – junco, pôs Moisés dentro e soltou o cesto na beira do rio (...). I, irma to o menino ficou espiando de longe.

E – ah, deixa só eu te pedir uma coisa, aqui, que letrinha que é essa? (*referindo-se a um T escrito no texto que o aluno produziu*)

Lu – T.

E – e você tava em dúvida quando escreveu que tem uma bolinha ali embaixo? Ou não, foi sem querer será?

Lu – foi sem querer.

E – ah, eu achei que você tava em dúvida, então ta bom, obrigada.

Lu – o que é isso?

E – uma cartinha pra mim, você já ganhou uma cartinha? Chama o W pra mim?

A – eu não fiz. Você ta gravando?

E – to.

A – então não pode falaØ muito senão vai gravaØ tudo ali dentro.

E – pode sim, não tem problema. Eu quero gravar tudo mesmo, pode falar, não, pode falar, não tem problema não. Esse bicho não morde, né.

A – é.

E – cadê o W, dá a volta W.

A – o Camila, eu falei com licença.

E – vem aqui ó, desse lado, tem que dar um espacinho aqui, põe a cadeira pra frente daí o Wesley passa ali.

We – a profê ta gravando tudo?

E – ih, tudo (...) eu quero que você leia pra mim as suas frases.

We – espera, deØxa eu veØ um negócio aqui. (*lendo as frases*) o ca o é oni... bonito. O avião é avoa. A moto é miiinha, minha. O óclus é muinto, muito...

E – muito o quê?

We – esqueci.

E – muito esqueci? Então vamos ver aqui, leia pra mim a tua historinha.

¹⁸ O aluno não costuma nasalizar a vogal, como se pronunciasse as letras separadamente.

We – logo que na... nasceu a ni... a ni... a inteligência de ota (...) já impre... impressionava pois já, já sabia coma... conta... contar se as peça... peças...

E – as peças, essas aqui ó, são as pessos.

We – como que brincava?

E – isso, (...) é o nome do cavalinho. (...) é o nome do cavalinho.

We – ele gostava de contar tudo o que via, mas muintas... muintas coisas ele... ele não sabia.

E – ah, que jóia, deixa eu te perguntar uma coisa, na tua casa tem alguém que sabe falar uma outra língua? Qual língua?

We – Todos.

E – sabem falar em português, em brasileiro, e daí eles sabem falar, tem alguém que sabe falar...

We – alemão, tudo alemão.

E – tudo alemão, o pai e a mãe?

We – ahã.

E – e eles falam com você em alemão?

We – eu sei um pouco.

E – o que você sabe?

We – contaØ até dez.

E – como é que é?

We – ena, tsuai, trai, fia, six, siva, ain, nain, ten.

E – e sabe mais alguma coisa?

A – eu sei.

E – como é o seu nome?

Carol – Carol.

E – como é que você sabe Carol?

Ca – leh, ales cut, só.

E – mais alguma coisa?

Ca – não.

E – e o pai e a mãe conversam com vocês em alemão?

Ca – não, só com a vó.

E – eles conversam com a vó?

Ca – sim.

E – e a vó não conversa com você em alemão?

Ca – fala.

E – e daí, como é que você faz?

Ca – e daí, eu pego o dicionário e vejo. É que tem dicionário em alemão.

E – é, a vó tem, e a vó sabe falar em português, Carol?

Ca – sabe.

E – sabe, mas e daí, ela não fala pra ti o que ela ta dizendo?

Ca – fala.

E – ela deixa você procurar?

Ca – fala.

We – tu ta gravando tudo o que você ta falando.

E – eu sei, não faz mal não.

We – então fala.

E – o quê?

We – então fala alemão.

E – eu não sei muita coisa.

We – então fala.

E – sabe o que é schwain? Schwaina rain?

We – eu sei.

E – o que é?

We – não, eu sei falaØ essa palavra, só que eu não sei o que que é.

E – você sabe o que é schwaina rain?

A – não.

E – que eu lembre, é um porquinho criado na mamadeira. Quando eles dão mamadeira pro porquinho porque ele muito bebezinho.

A – o, você sabia que um dia, a minha, a minha mãe, nasceu um porquinho, um beze inho de uma vaca daí a gen i dava mamadeira.

(...)

E – e quem mais de vocês que a vó fala em alemão?

Cm – eu.

E – como é seu nome?

Cm – Camila.

E – Camila, a vó fala em alemão?

Cm – sim.

E – fala com você também?

Cm – sim. E eu aprendi fala em é sabe é... que ce pediu aqueles dia...

E – em guarani?

Cm – não.

E – espanhol?

Cm = não.

E = italiano?

Cm = não, é... alemão também não é.

E = castelhano?

Cm = não. É...

E = polonês?

A = italiano? inglês?

Cm = não, é... paraguaí.

E = ah, então, Paraguai é o castelhano ou espanhol. Ahã, quem vem do Paraguai é castelhano ou espanhol.

A = *(pela voz, era o W)* eu sei cantaØ uma música em castelhano. Ce também sabe ela.

E = como é que é?

A = no, no, no, no co si non dá, (...).

E = é.

A = a mãe me ensinoØ.

E = é, canta de novo, bem alto.

A = (...)

Ji = ah, como é que o meu vô, ele morava no Paraguai e cantava sempre essa música.

E = é, e o vô fala em alemão também? Não? E ele fala em paraguaio?

A = ta gravando profe.

E = não faz mal, eim. Camila, cadê a Camila? Vai lá rapidinho, o profe quer falar com você.

Como é o teu nome?

Ji = Ji.

E = Ji, e o tio, a tia, o outro vô não falam em alemão? Ninguém?

Ji = meu vô falava, mas já mo eu, lá em casa minha vó fala, a outra vó, meu pai fala, meu tio, a Tere...

A = em alemão, em inglês pode falaØ?

E = pode.

A = ta bom, one, two, three, four, five, six

E = quem é a profe de inglês?

A2 = a teacher, a teacher.

(...)

A = one, two, three, four, five, six

E = seven, eight, nine, ten. (...) ela contou até o six com vocês?

A = é.

E = e o sete, você sabe como é?

A = não.

E = seven, seven. Agora eu quero que você... ih, mão fujona, mão fujona. Cadê o Taigor, é assim que a profe chama, Taigor ou Taigo.

A = Taigor, Taigor, a profe.

L = ó, vamos sair um pouco de perto senão vão morrer sufocado com a professora.

E = W, faz um favor pra profe? O que você acha bonito aqui na escola?

W = bonito?

E = é, o que tem de bonito aqui na escola que você gosta? Você acha que é legal, nossa...

W = o parquinho.

E = o parquinho é bonito? Então escreve aqui pra profe, aqui no caderno da profe “o parquinho é bonito”. Vamos dar licença um pouquinho. (...) *(a entrevistadora conversa com os alunos sobre algumas fotos que estão na parede, junto dela, tiradas em alguns passeios que a turma fez durante o ano, porém não é possível identificar os alunos que estão conversando com esta)*. Cadê o Ta que a profe chamou?

As = Ta, Ta.

E = só um chama, não precisa ir todo mundo chamar. Agora dá licencinha, vai sentar, vai sentar, vai sentar, vai sentar.

A = eu não li ainda.

E = depois eu te chamo.

A = quando chegaØ a tua folha.

Ta = Aderbal era um peixinho dourado muitas vezes era dan... danado.

E = sabe o que é danado? Quando é muito sapeca, quando apronta muito.

Ta = vive numa concha do mar, (...) de coral.

E = sabe o que é coral? Essas coisas coloridas que tem aqui ó, tem no fundo do mar.

Ta = onde ali perto uma, um navio afundou num temporal. O pai de Aderbal disse para ele não ir ao navio, mas para o seu filho este era um desafio (...)

E = pregar. Sabe o que é pregar? Pra dar um susto, para pregar um susto, pra dar um susto.

Ta = convenceu o amiguinho. Levou-o lá e disse que um tubarão lê..

E = era.

Ta = era um vizinho. O pai de Aderbal pôs...

E = pôs-se a ralar, o pai de Aderbal começou a reclamar, entendeu?

Ta = menino você tem que compa...

E = ta bom, depois eu falo com você *(o professor estava chamando os alunos para irem lanchar, pois era hora do recreio)*.

E = Ta, esse texto aqui é seu também?

Ta = sim.

E = esse texto escrito Adriel, é Ta Adriel, né.

Ta = não, é do coleguinha que ta lá na frente, então é do Adriel.

E = ah, então é só Adriel, então é outro menino. Então pede pro Adriel vir aqui.

(...)

E = você é o Adriel? Então esse texto é teu, eu achei que era dele, porque o nome dele é Ta Adriel. Então você pode ler o texto pra mim, esse aqui ta, daí depois você lê o livrinho. Põe ele aqui, pra profe poder ler também.

Ad = a oJa tava numa boa (o aluno continuou lendo. Eu fiz algumas perguntas para ele e descobri que este havia feito um tratamento com fonaudióloga. Ele também estava usando um aparelho dentário que, segundo o Ad, era para afastar a língua, a qual costumava ficar na parte da frente, entre os dentes, atrapalhando a pronúncia).

EXPLICAÇÃO DE UMA PRODUÇÃO TEXTUAL

L = muitas vezes quando eu estou na casa de alguém, assistindo televisão, assistindo tv, eu vou visitar alguém, eu posso escrever “assistir tv” (o professor escreveu isto no quadro). Eu vou a casa deles e o que que normalmente se faz, quando a gente vai visitar, o que que o pessoal dá pra nós, quando a gente vai assistir um filme?

A = pipoca

L = ah, nós vamoØ comeØ o quê?

As = pipoca.

A = tomaØ chima ão.

L = pi...pó... ca.

As = tomaØ terere.

L = e o que mais?

As = tomaØ terere (...)

L = mas a pipoca, como é que a gente faz a pipoca (...) tem que fazeØ o quê? BotaØ a pipoca e es... (...) ah, então eu pego uma panelinha, minha panelinha, eu coloco a pipoca dentro e coloco o quê?

A = na banha, é...

L = azeite?

A = azeite.

L = coloco no...

A = fogo.

L = fogo, e o que que vai aconteØ com a pipoca?

As = estoØra.

L = vai estralaØ. Se eu colocaØ muita pipoca, o que acontece? EstoØra por...

As = cima.

A = (...) tudo por cima.

L = então, se eu botaØ muita pipoca ela vai estralaØ e daí a cozinha vai viraØ o quê, uma...

A = pipoca.

A = pipoqueØra.

L = uma pipoqueØra, uma bagunça, uma sujeØra. Então normalmente quando eu voØ passeiaØ na casa de alguém, eu voØ assistiØ um filme, ou voØ assistiØ tv i normalmente eu voØ fazeØ...

A = pipoca.

L = pipoca pra minha visita. Agora vamoØ colocaØ o nosso nome, e eu fiz uma seqüência aqui pra vocês, o que que os dois tão fazendo aqui?

A = esse aqui eu já fiz.

L = esse não, (...) ah, então você por favor, pegue, olhe, depois você me fale.

A = e, nós nem fizemoØ esse aqui ainda.

A = e, nós nem fizemoØ, nós fizemoØ do jogo.

L = não fizeram, a não ser que tinha outro professor aqui dentro que eu não sei (...) um monte de coisaØ. O nome e a série. Já falei umas coisas que vão lá, pipo...

As = ca.

L = ca. Tv, assistir, (...) nome e série. O, Carol, bem bonitinho.

A = o profe, o que que é o primeØro?

L = o pessoal ta assistindo tv, não ta? Pode daØ nome... primeira série, série primeiro, número um, primeira série...

As = d

L = e agora vamoØ, pense, pense e começa a escreveØ, cada um, cada um, encima dos desenhos, vai fazeØ o seu... texto. Você escolhe, tão assistindo tv, tão assistindo filme?

Enquanto o professor ia explicando, os alunos interagem entre si e com o professor, faziam questões, críticas e sugestões. O relacionamento entre o professor e os alunos é de respeito e amizade, todos têm oportunidade de falar o que pensam e nunca são estigmatizados.

As crianças brincavam com o gravador, davam risada porque suas falas estavam sendo gravadas.

(...)

E = como que é seu nome?

Cb = Camila.

E = como?

Cb = Camila.

E = você é essa Camila aqui? Que eu peguei o texto? É essa letra?

Cb = Não.

E = tem duas Camila? Então chama a outra Camila pra profe. Veja se ela terminou. Você é essa Camila aqui?

Cm = não, é... soØ.

E = como é seu...

Cm = Cm.

E = Ah, então lê pra mim as suas frases.

Cm = o ca o é muinto bo... nito. O avião lê, leva as pessoaØ. A moto é no...

E = le...

Cm = lê

E = legal

Cm = gal, legal de no... da, noda.

E = o que era pra ser isso? Também não entendi. Aqui.

Cm = o óclos que bro u.

E = quebrou. Camila, pega teu livro daí tu vem ler um pouquinho, tu já terminou o outro né?

Então vai terminar, depois você vem.

(...)

E = cadê o Lu, pra conversar com a profe? Um só chama, não precisa ir todo mundo. Pode ser depois. Luiz, tu lê pra profe as suas frases? Aqui ó.

Lu = jogadores. Os dois es... estão se preparando para jogar bola. Os dois tão brigando porque um time ganhou. O piá de... so ele, so ele, só ele tava ca bola jogando e o zoutro estava atrapalhando. O gole... o goleir... não presta atenção.

E = o que faltou aqui que você notou?

Lu = goleir... goleiro.

E = ah, faltou uma coisa, né.

Lu = o.

E = eu vi que você ficou olhando. Lu, na tua casa tem alguém que fala uma outra língua que não é o português, não é o brasileiro? O vô e a vó, tem alguém que vem do Paraguai? Que fala alemão?

Lu = sim.

E = quem fala alemão?

Lu = não, ninguém.

E = ninguém fala? Ninguém, ninguém? E tem alguém que você conhece que fala, um vizinho, pai de um amigo? Não? Então pode sentar.

ANEXO F – Entrevista ao corpo docente

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
MESTRADO EM LETRAS – CAMPUS DE CASCAVEL
PESQUISA “O FALAR DOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES E SEUS REFLEXOS
NA ESCOLA”
ANA PAULA DOEBBER

ENTREVISTA AOS DIRETORES E PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PATO BRAGADO

- 1- Como a escola trabalha a oralidade com as crianças? Quais estratégias são utilizadas?
- 2- Há alguma forma especial de trabalhar com alunos que tenham sotaque alemão ou rural?

- 3- Qual a maior evidência do sotaque alemão na comunidade?
- 4- A Secretaria Municipal de Educação ou a orientadora educacional repassam alguma instrução para trabalhar com as crianças que têm sotaque?
- 5- Como é a relação entre as línguas, as culturas e as identidades na escola? E na comunidade? Qual a relação da comunidade e da escola com o sotaque alemão? E com outras línguas? Como os alunos encaram as diferenças entre eles?
- 6- Quais são os livros oficiais que a escola segue, como por exemplo, os PCN's ou o Currículo do Estado?

ANEXO G – Roteiro de entrevista para alunos

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
MESTRADO EM LETRAS – CAMPUS DE CASCAVEL
PESQUISA “O FALAR DOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES E SEUS REFLEXOS
NA ESCOLA”
ANA PAULA DOEBBER

**DADOS DOS ALUNOS DA 1ª SÉRIE DO ENS. FUND. DA ESCOLA DE PATO
BRAGADO**

NOME: _____
LOCAL E DATA DE NASCIMENTO: _____
PAI: _____
LOCAL E DATA DE NASCIMENTO: _____
PROFISSÃO: _____
AVÓS PATERNOS: _____
MÃE: _____
LOCAL E DATA DE NASCIMENTO: _____
PROFISSÃO: _____
AVÓS MATERNNOS: _____
ENDEREÇO: _____
RESIDE HÁ _____ ANOS NESTE MUNICÍPIO.
OBSERVAÇÕES:

ANEXO H – Roteiro de entrevista sobre línguas faladas em casa

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
MESTRADO EM LETRAS – CAMPUS DE CASCAVEL
PESQUISA “O FALAR DOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES E SEUS REFLEXOS
NA ESCOLA”
ANA PAULA DOEBBER
ALUNO _____ SÉRIE: _____

O(a) aluno(a) tem parentes que falam outra língua (alemão, italiano, espanhol, guarani, polonês...)? Quais línguas?

E o(a) aluno(a) também se comunica com os parentes em outra língua?

ANEXO I – Roteiro de entrevista para alunos

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
MESTRADO EM LETRAS – CAMPUS DE CASCAVEL
PESQUISA “O FALAR DOS DESCENDENTES DE IMIGRANTES E SEUS REFLEXOS
NA ESCOLA”
ANA PAULA DOEBBER

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
DA COMUNIDADE DE FALA DE PATO BRAGADO-PR

A – DADOS PESSOAIS E SÓCIO-CULTURAIS

1. Nome do informante:..... 2 Idade:..... 3. Sexo:.....
 4. Escolaridade:.....
 5. Escolaridade do pai:..... da mãe:.....
 6. Religião:..... Praticante: Sim () Não ()
 7. Trabalho (tipo e local) do pai:.....
 8. Trabalho (tipo e local) da mãe:.....
 9. Local de nascimento do entrevistado:
 Da mãe:..... do pai:.....
 Dos avós maternos:.....
 Dos avós paternos:.....
 10. Falam alguma língua além do português:.....
 11. Há quanto tempo mora nesta cidade.....
 12. Morou em outra cidade? Qual?
 13. Mora na área urbana () ou na área rural ()

B – DADOS LINGÜÍSTICOS: COLOQUE (S) PARA SIM E (N) PARA NÃO:

1. () Seu pai entende em alemão?
2. () Ele fala em alemão?
3. () Ele fala em alemão com muita mistura de português?
4. () Ele sabe ler em alemão?
5. () Ele sabe escrever em alemão?
6. () Sua mãe entende em alemão?
7. () Ela fala em alemão?
8. () Ela fala em alemão com mistura de português?
9. () Ela sabe ler em alemão?
10. () Ela sabe escrever em alemão?

C - COLOQUE NO PARÊNTESE O NÚMERO DE SUA RESPOSTA: (1) Quase sempre; (2) Às vezes; (3) Nunca

1. () Você fala em alemão com seu pai?
2. () Com sua mãe?
3. () Com seus irmãos?
4. () Com seus avós e parentes?
5. () Na escola, você fala em alemão com professores?
6. () Com colegas de escola fala em alemão?
7. () Você fala em alemão no comércio ou indústria?
8. () Você fala em alemão com o padre ou pastor?
9. () Você fala em alemão com seus amigos e vizinhos?
10. () Você reza em alemão?
11. () Você canta ou brinca em alemão?
12. () Você sonha em alemão?
13. () Você faz contas em alemão?
14. () Numa briga, você xinga em alemão?
15. Que língua você gosta mais de falar?: () alemão, () português

D - COLOQUE ENTRE PARÊNTESES (S) PARA SIM, (N) PARA NÃO

1. () Você gostaria de estudar alemão?

2. () Por que você gostaria de estudar o alemão?: **(1)** É mais fácil? **(2)** Os parentes incentivam? **(3)** É importante para muitas profissões?
3. () Você lê em alemão assiste a algum programa de TV em alemão?
4. () Seus pais e parentes insistem em que se fale em alemão?
5. () Você acha que o alemão vai continuar a ser falado em Pato Bragado?
6. () Você sente orgulho de ser descendente de alemão?
7. (...) O que você acha quando as pessoas misturam as duas línguas?