

A construção da identidade de grupo na colônia Entre Rios: práticas de letramento na Educação Infantil

p. 13 - 22

Adriana Dalla Vecchia¹

Letícia Fraga²

Resumo

Este estudo vincula-se a uma pesquisa mais ampla que investiga como se estabelecem as políticas linguísticas na região bilíngue português/alemão de Entre Rios, Guarapuava/PR. Neste trabalho, demonstramos que as práticas de letramento na Educação Infantil levam as crianças à consciência de uma unidade, necessária para a construção de uma identidade étnica que o diferencie dos brasileiros. Nesse sentido, demonstramos como as identidades são construídas e negociadas na interação em sala de aula por meio da mediação do professor durante as práticas de letramento. Partimos das discussões de Calvet (2002 e 2007), Rajagopalan (2008) e Kleiman (1995).

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Bilinguismo. Letramento. Identidade.

The construction of identity of group on the Colônia Entre Rios: literacy practice in the early childhood education

Abstract

This study links to a broader study that investigates how language policies are established in the bilingual Portuguese / German region of Entre Rios, Guarapuava / Paraná and also intends to investigate the language teaching in the school community as a result of these language policies. In this paper, we demonstrate that literacy practices, during early childhood education, takes the kids to a unity conscience, necessary for the construction of an ethnic identity that differentiates the Brazilians and literacy is one of the factors that contribute to this construction. We bring to the discussion Calvet (2002 and 2007), Rajagopalan (2008) and Kleiman (1995).

Key-words: Language policies. Bilingualism. Literacy. Identity.

Introdução

Este trabalho está vinculado a uma pesquisa mais ampla que investiga como se estabelecem as políticas linguísticas na região bilíngue português/alemão de Entre Rios, Guarapuava/Paraná e

também se propõe averiguar como se dá o ensino de língua na escola da comunidade a partir dessas políticas linguísticas.

Neste momento, no entanto, demonstramos que um dos aspectos atuantes na construção da identidade de grupo pretendida pelo grupo

1 Mestranda em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora colaboradora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: adriana_dallavecchia@yahoo.com.br

2 Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora adjunta e Coordenadora do Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: leticiafraga@gmail.com

linguístico é o letramento em língua alemã iniciado no jardim de infância que, além de estimular as crianças a preservarem a cultura e a língua alemã, incentiva-as a continuarem a estudar a língua ao longo da Educação Básica vindo, nesse processo, uma necessidade. Discutimos ainda sobre como as identidades são construídas e negociadas durante a interação em sala de aula por meio da mediação do professor durante as práticas de letramento.

Este estudo, ao enfatizar a construção identitária via letramento em uma comunidade de imigrantes alemães do interior do Paraná, contribui para se delinear as práticas linguísticas onde a língua oficial do Brasil não tem tanto valor, além disso, procura demonstrar como o grupo linguístico adota políticas linguísticas que atendem melhor as próprias necessidades e desejos.

O trabalho apoia-se nas discussões de Calvet (2007, 2002), Rajagopalan (2008), Kleiman (1995), Soares (1999 e 2004) e Rojo (2002), além de Stein (2011), Elfes (1971) e com o levantamento de dados feito *in loco*.

Colônia Entre Rios: para uma contextualização

A colônia Entre Rios foi fundada em 1950 e tem semelhanças com outras colônias de imigração alemã, mas é única justamente pela forma como os imigrantes chegaram ao Brasil e pelo modo como tem se expandido e se desenvolvido desde os primeiros dias de existência até a atualidade.

Desde a chegada dos Suábios na região de Guarapuava, houve uma preocupação do grupo com a educação das crianças. Então, em princípio, havia pequenas escolas estaduais em cada uma das comunidades que compõem a Colônia Entre Rios: Samambaia, Jordãozinho, Vitória, Cachoeira e Socorro. No entanto, em 1968, a Cooperativa

Agrária Mista de Entre Rios fundou a Associação de Educação Agrícola Entre Rios que “assumiu a coordenação e a centralização do sistema educacional e cultural em Entre Rios”³. Foi, então, que o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina surgiu para atender às necessidades educacionais dos imigrantes suábios e é mantido pela Associação de Educação Agrícola Entre Rios.

A instituição nasceu como instrumento de resistência à assimilação cultural, buscando manter a língua e a cultura dos suábios. É pertinente ressaltar, por outro lado, que, apesar de essa ser a função do Colégio, este não se responsabiliza pelo ensino da variedade local de alemão, pois, de acordo com as informações dadas pela equipe pedagógica, prioriza-se o ensino do alemão padrão, que rememora a língua oficial da Alemanha, idioma que muitas crianças, ao chegarem à escola, desconhecem tanto quanto o português uma vez que usam em casa a variedade de alemão, denominada pelos colonos de *suábio* (Cf. STEIN, 2011).

Isso nos mostra que, primeiro, a comunidade está dentro da escola via Associação de Educação Agrícola de Entre Rios e que, por meio desta, toma as decisões na instituição escolar; segundo, as escolhas linguísticas da comunidade direcionam o trabalho com línguas na escola: a variedade de alemão falada pelos suábios, em relação ao alemão padrão, perde em termos de prestígio, ou seja, conforme alertam as professoras participantes da pesquisa⁴, o alemão é conhecido mundialmente e tem *status* de língua, a variedade não. Segundo informações da equipe pedagógica, os educandos estudam o alemão padrão durante toda a Educação Básica no Colégio Imperatriz e, ao longo de sua formação, fazem exames que vêm prontos, direto da Alemanha, reconhecidos internacionalmente para certificarem proficientes na língua alemã.

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

4 LF1 Entrevista concedida em 14 de outubro 2011./LF2 Entrevista concedida em 21 de outubro de 2011.

O Colégio Imperatriz como tem um grande compromisso em ensinar a língua alemã de modo que os alunos tenham desempenho satisfatório nos exames citados acima, empenha-se desde a educação infantil, que atende crianças de dois anos em diante, para que esse objetivo seja alcançado. Desse modo, as crianças têm contato com a língua alemã padrão já no primeiro dia de aula na escola, tendo em vista que são falantes nativos de suábio – variedade de língua característica da colônia – e/ou de português. Essas informações podem ser observadas no Projeto Político Pedagógico da escola no que se refere ao núcleo de língua alemã. Cabe salientar, neste ponto, que a cada ano o número de falantes de língua portuguesa cresce, segundo informações da equipe pedagógica, reduzindo o uso do suábio na comunidade e, por extensão, na escola.

O trabalho com a língua alemã, nessa fase da educação na escola, é desenvolvido de forma lúdica, a partir da qual os professores promovem brincadeiras e jogos, utilizando-se de músicas, imagens e brinquedos para construir um ambiente favorável para aprendizagem. Segundo a professora que atua nessa etapa, objetiva-se introduzir a língua alemã de maneira que as crianças apreendam um vocabulário satisfatório que lhes dê suporte para a fase de aprendizado mais avançado na língua, que vai ocorrer da primeira série em diante, além de propiciar-lhes o desenvolvimento de conhecimentos do nível básico da língua estrangeira. Isso pode ser observado na fala abaixo transcrita.

a minha parte no *Kindergarten* ((jardim de infância)) é introduzir a língua alemã bem como ahm... motivá-los ((os alunos)) a gostar do/da língua né... e:: aí o que que eu faço? Eu trabalho muito com brincadeiras jogos que é a forma que se deve trabalhar com criança pequena né... cê não vai ter uma aula assim:... normal em sala de aula... não estou falando sobre... ahm... palavras que eles devem trabalhar ou então textos que eu devo ler pra

eles, mas você vai brincar com as palavras... então a::... é::... é:: eu acho que é assim é uma aula diferenciada pro/prá educação infantil... eles/eles aprendem e nem percebem que tão aprendendo né... é sempre por meio de jogos brincadeiras ima::gens... ahm::... é dessa forma que eu trabalho [...] O objetivo ali ((*Kindergarten*)) é::... *Wortschatz* que seriam o/o:: vocabulário que eles aprendam bastante vocabulário pra que eles possam mais tarde... ahm::: usá-lo né... ((a importância dessa fase é)) que eles saiam da educação infantil gostando de alemão que eles sintam prazer em estudar a língua. (LF1)

Esse trabalho ainda é fundamental para incentivar os alunos a gostarem do alemão e irem para os outros níveis de educação com vontade de aprender mais, sabendo também que a variedade de língua deve restringir-se apenas aos contatos informais e que deve ser mantido como língua de cultura. A condução desse trabalho, segundo entrevista concedida à pesquisadora por uma das professoras de alemão⁵, é apoiada pela Cooperativa Agrária, tendo em vista que os alunos do colégio são funcionários em potencial da empresa e, por isso, devem saber interagir em alemão devido os contatos pela empresa com a Alemanha.

Políticas linguísticas e o ambiente bilíngue

Pensar políticas linguísticas é considerar a relação língua e sociedade, então “[d]iferentemente da ciência da linguagem, a Linguística, que se preocupa com os ‘fatos’ da linguagem, a política linguística se dirige à percepção dos fatos” (RAJAGOPALAN, 2008, p.19) e a como os usos das línguas são estabelecidos ou impostos às sociedades.

A respeito das políticas linguísticas, Calvet afirma que elas “[...] estão em ação em todo o mundo, sempre acompanhando movimentos políticos e sociais, e a mudança linguística vem reforçar a emergência de nações e suas (sic) coesão ou, ao contrário, a divisão de alguns países

5 LF1. Entrevista concedida em 14 de outubro.

em novas entidades políticas” (CALVET, 2007, p. 157). Nesse sentido, observa-se que esse fenômeno trata da relação existente entre as línguas e as sociedades, demonstrando que entre elas existem laços estreitos, no sentido de que as condições sociais extralinguísticas, muitas vezes, determinam como será o uso das línguas e variedades de línguas em determinada comunidade.

Nessa perspectiva, considera-se que política linguística faz alusão a um “[...] conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua (s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2002, 145), ou seja, questões que, segundo Rajagopalan (op. cit.) envolvem interferência proposital no destino de uma língua ou várias línguas.

Num ambiente linguístico, podem ocorrer dois tipos de gestão do pluringuismo: um que procede das práticas sociais e outro da intervenção sobre essas práticas. No primeiro caso, denominado *in vivo*, trata-se das políticas linguísticas que são produto de uma prática social em resposta às necessidades sociais, ou seja, refere-se à organização do uso de diferentes línguas feita pela própria comunidade plurilíngue. No outro caso, tem-se a abordagem do poder a partir da qual o Estado, por meio de estudos feitos por linguistas, altera o uso ou o *status* das línguas presentes no território (CALVET, 2007, 2002).

Para o mesmo autor, a abordagem dos problemas do pluringuismo que, em geral, se sobressai é a do poder, *in vitro*, a partir da qual “[...] os linguistas analisam as situações e as línguas, as descrevem, levantam hipóteses sobre o futuro das situações linguísticas, propostas para solucionar os problemas e, em seguida, os políticos estudam essas hipóteses e propostas, fazem escolhas, as aplicam”. Segundo Calvet, “[...] essas duas abordagens são extremamente diferentes e suas relações podem, às vezes, ser conflituosas se as

escolhas *in vitro* forem no contrapé da gestão *in vivo* ou dos sentimentos linguísticos dos falantes” (op. cit., p. 70).

A política linguística entendida dessa forma, então, tem o seu correspondente prático, planejamento linguístico, para que as ações pensadas *in vitro* se efetivem na comunidade. Esse processo conta, sobretudo, com instrumentalização das línguas para que as escolhas linguísticas sejam postas em prática. Dessa forma, “[o] planejamento linguístico agirá sobre o ambiente, para intervir no peso das línguas, na sua presença simbólica” (op. cit., p. 73). Essa atuação das decisões linguísticas, invariavelmente, incide na construção identitária do povo porque, em geral, determinam o valor de uma ou outra língua em detrimento de outra. A assimetria, nesse espaço de construção, parece inevitável, pois, mesmo que ação parta do que ocorre *in vivo*, existe uma língua que é legitimada e outra não, como se observa na reflexão de Calvet.

[A] ação *in vitro* utiliza os meios da ação *in vivo*, inspira-se nela, mesmo que dela se diferencie ligeiramente. Entre a prática espontânea de um açougueiro norte-africano que afixa em seu estabelecimento em Paris a sua razão social em árabe, por exemplo, e a intervenção dos poderes públicos exigindo que essa razão seja também indicada em francês, que ela seja então traduzida, pode-se observar aí a vontade de manifestar uma identidade sobre a língua (neste caso, uma língua escrita) e duas abordagens diferentes dessa busca identitária: uma passando pelos comportamentos espontâneos e outra pela intervenção da lei (CALVET, 2007, p. 73).

A elaboração de uma política linguística pode se dar sem a intervenção do Estado, isto é, não importa o grupo que pensar o processo ou decidir sobre a/as língua/s que terão espaço em sua comunidade, a questão que se impõe é quanto ao planejamento, este em geral é realizado pelo Estado o qual tem o poder e os meios de “[...] pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2002, p.146). Isso não quer dizer, no entanto, que as políticas não abranjam entidades menores que o Estado ou que transcendam fronteiras (francofonia, lusofonia entre outras), como afirma

o próprio Calvet (2007 e 2002).

Considerando as ações sobre as línguas em ambientes plurilíngues, observa-se que os Estados acabam promovendo uma ou outra língua que antes era dominada ou então retira o *status* desfrutado. Assim, altera-se não somente o *status* como também as funções sociais das línguas em presença. Segundo Calvet,

[a] partir do momento em que o Estado [ou estrutura similar, no caso da colônia em questão a direção da cooperativa e demais setores ligados ao poder no espaço] se preocupa em administrar sua situação linguística, apresenta-se o problema de saber de que meios ele dispõe para isso (CALVET, 2007, p. 61).

Um desses meios é a escrita que, segundo Higounet (2003), tornou-se um elemento de unidade em oposição à oralidade entendida, ao longo da evolução dos povos, como um elemento de dispersão. Para o autor, os indivíduos de uma nação imprimem na escrita sua personalidade: “[e]las [as escritas] revelam, às vezes buscando dissimulá-los, alguns traços de seu [daquele que valoriza a escrita] caráter. Aliás, as aspirações íntimas, os sentimentos e o caráter de cada indivíduo [e de um povo] se encerram em alguma medida na escrita.” (HIGOUNET, 2003, p. 169).

Calvet considera “[...] a escrita como um fato social e, como tal, ligado aos fenômenos do poder” e que serviu e serve, muitas vezes, para rebaixar o outro. Nesse sentido, a escrita passa a ser “[...] uma das armas da exploração do homem pelo homem e os processos de alfabetização [por exemplo] como um retrocesso, pois eles introduzem o homem livre no estado da servidão”. O poder mencionado aqui é constituído nas práticas políticas sociais e, a partir destas, têm-se línguas de poder que “[...] constituem chaves sociais, vias de passagem obrigatória” para o acesso ao poder mesmo (CALVET, 2011, p. 129).

Ampliaremos essa discussão no próximo tópico, associando a aquisição da escrita como

instrumento de acesso ao poder à práticas de letramento, estas que se referem a um conjunto de práticas sociais baseadas na escrita, como sistema simbólico, e como tecnologia, em contextos específicos, a fim de alcançar objetivos específicos (KLEIMAN, 1995), no caso da colônia Entre Rios promover a língua alemã e atuar sobre a identidade dos colonos e descendentes.

Práticas de letramento: políticas linguísticas e construção de identidades

Sendo a escrita uma forma de poder que atua diretamente sobre a construção de identidades, entende-se que as práticas em sala de aula em prol da aquisição da escrita acabam manifestando os aspectos ideológicos que constituem o discurso de um povo. Segundo Kleiman (1995), essa prática é vista por vários estudiosos como maneiras de estruturação discursiva que afetam a relação indivíduo-mundo, possibilitando a manifestação de aspectos ideológicos socialmente determinados e confirmando as estruturas de participação social.

Para Soares (1999), o letramento é visto, em geral, como um instrumento utilizado com o objetivo de manter as práticas e relações sociais correntes, acomodando as pessoas às condições vigentes (SOARES, 2004). Ou seja, a partir dessa perspectiva, o ser letrado estará apto para atuar nessas determinadas práticas sociais, assim a autonomia do indivíduo é relativa, pois ele será autônomo dentro dos limites impostos socialmente. Essa visão é ampliada por Pennycook (2001) que propõe o letramento crítico o qual, no nosso caso, não será abordado tendo em vista que a prática em análise visivelmente tem função de veiculação da ideologia dominante no espaço social em questão e não vai, necessariamente, em direção à construção da autonomia do alunado.

Segundo Kleiman, o modelo ideológico de letramento, “[...] que afirma que as práticas de

letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 2008, p. 21). Nesse sentido, é preciso compreender essas práticas “[...] em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (*op. cit.*, p. 39).

Pensando nessa configuração, a escola é o local onde os eventos de letramento têm maior espaço e é lá que a criança é iniciada em novas maneiras de falar sobre o mundo e está sujeita à ordem social vigente. O ser letrado em práticas específicas de língua ganha um novo valor que acaba motivando a aprendizagem a depender da linha seguida pela escola. Quanto a isso, Signorini pondera que

[o] fator letramento [...] tende a ser visto como uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da linguagem e, por conseguinte, nas várias formas ‘civilizadas’, ou legítimas, de exercício do poder e de controle sobre situações e indivíduos (SGNORINI, 2008, p. 162).

Nesse sentido, considera-se que, no caso do Colégio Imperatriz, iniciam-se as práticas de letramento na língua alemã na educação infantil, demonstrando às crianças as escolhas linguísticas feitas pelo grupo e, dessa forma, legitimando a língua alemã padrão em detrimento da variedade de língua utilizada pelos suábios e também do português – este é ensinado como língua materna, mas não é o foco da instituição de ensino. Essas escolhas deflagram as relações de poder existentes na Colônia que atribuem maior valor a uma língua e, portanto, a um povo – o alemão – do que a outro. Nesse jogo, os próprios suábios são colocados em um papel de dominação em relação ao povo alemão, pois este é representante da civilização.

A Educação infantil e o letramento ideológico: identidade étnica em construção

Honório (2009), ao falar sobre a soberania da língua portuguesa oficial – irrealizável na prática, observa que a língua imaginária, ou seja, aquela legitimada como oficial ou como a língua do poder, no caso de Entre Rios, garante o *status* de civilizado ao sujeito. Nesse sentido, ao buscar se adequar ao padrão de escrita e fala alemão, o grupo suábio parece buscar uma identificação com o primeiro mundo, considerando, inconscientemente talvez, que ser alemão ou identificar-se com essa cultura é aproximar-se do ideal de civilização mantido no imaginário da população como se pode inferir a partir de Fiori (2003).

No caso da colônia em questão, observa-se que a norma não se relaciona com a identidade e a língua nacionais e, sim, com a identidade suábica e a língua alemã – língua que originalmente não representa a identidade do grupo. Tendo em vista que a língua é um instrumento de poder (GNERRE, 2003), esse fato demonstra como as relações de poder na região têm seu centro desfocado do proposto pelo Estado e, nesse caso, o diferente é o brasileiro, falante nativo de português, não descendente de suábio.

A construção dessa identidade suábica é fruto de muito labor mesmo que internamente não seja unificada, trazendo traços da cultura e da identidade brasileiras, mas é defendida como. O objetivo dessa perspectiva é justamente criar uma ideia de unidade, ainda que ilusória como é, por exemplo, a identidade nacional, que, no entanto, represente o grupo. Para isso, esse povo recorre ao reforço da história da construção da colônia, mantendo um museu histórico suábio, um grupo folclórico e outros centros culturais responsáveis pela manutenção da identidade étnica do grupo e publicações que veiculam a história e reforçam

a identidade que se quer manter como o livro de Elfes (1971) e o jornal bilíngue que circula na comunidade sempre reportando aos imigrantes e à sua cultura (STEIN, 2011).

Nesse sentido, como sugere Ribeiro (*op. cit.*), “[...] parece haver, na maioria dos discursos [dos colonos, nesse caso], uma preocupação com o todo (como se esse todo pudesse ser entendido como algo harmonioso) [na tentativa de criar ou recuperar a identidade étnica]” (*op. cit.*, p. 48). Para Maher, “[...] como as identidades precisam e podem ser reinventadas, parece possível entender os discursos de afirmação (em favor do estranho/minorias) como estratégias de resistência em relação à assimilação do outro (estranho, minorias) numa dinâmica de relações já estabelecida” (*op. cit.*, p. 52).

Outra instituição que corrobora para esse cenário é a escola, tendo em vista que lá é possível enfatizar a língua alemã como língua meta. Cumpre observar, neste ponto, que a língua da escola não é a da comunidade, pois esta, em geral, fala uma variedade da língua alemã hibridizada com o português, apenas o português ou ainda os dois, mas não o alemão propriamente dito. Esse idioma é selecionado com vistas a manter o contato com a Alemanha encabeçada pela Agrária⁷.

Conforme um viés ideológico percebido na escolha das línguas a serem usadas e aprendidas na Colônia Entre Rios, o alemão tem sua materialidade legitimada, diferente da escrita na variedade de língua usada na região que, apesar de manifestar-se na modalidade escrita, não tem a mesma legitimidade que a língua alemã, pois não é reconhecida como língua pelos institutos organizadores de testes de proficiência na língua alemã. Nesse sentido, o sistema de escrita da variedade de língua é desvalorizado perante outra

língua que angaria reconhecimento internacional como tal, sendo, portanto, o que Bordieu (2008) chama de língua legitimada.

A variedade de língua alemã utilizada na colônia Entre Rios, o Suábio – conforme é denominado pelos colonos – não tem *status* de língua como apresentado acima, mas é aprendido como língua materna por parte dos descendentes e usado regularmente para situações variadas de interação. Por muito tempo, o suábio esteve presente na escola para a interação do dia-a-dia, ao mesmo tempo em que os alunos, falantes de suábio e/ou de português, aprendiam o alemão padrão como língua materna, conforme entrevista concedida por LF2, professora de alemão e coordenadora da área de alemão no Colégio Imperatriz⁸. Segundo a docente, até 2006 a escola trabalhou a língua alemã dessa forma, utilizando materiais advindos diretamente da Alemanha e que, portanto, conferiam ao alemão um tratamento de língua materna.

A professora conta que, dessa data em diante, a escola decidiu reformular o ensino de alemão, pois observava que havia muita dificuldade de aprendizado por parte dos alunos, tanto para os falantes nativos de suábio quanto para os de português. Então, foi o momento de passar a tratá-lo como língua estrangeira a fim de cumprir o objetivo da comunidade em relação à língua: tornar os alunos eficientes na interação em alemão para assumirem postos de trabalho na Cooperativa Agrária e/ou estudarem na Alemanha.

A partir da mudança de configuração do ensino de alemão, segundo as duas professoras entrevistadas LF1 e LF2, a língua passou a ser aprendida de forma mais competente e os índices de aprovação dos alunos nos testes de proficiência

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

– que começam na sétima série – elevaram. Hoje o número de aprovação entre os alunos que participam é de 85% em média, conforme dado disponibilizado por LF2, constatando que os objetivos da comunidade estão se realizando. LF1 mostra-se bastante enfática com relação aos resultados conforme a fala transcrita abaixo:

a gente vai pra [...] concurso de leitura os alunos têm ganhado o primeiro lugar [...] a gente percebe que [...] das provas que são mandadas pelo consulado alemão [...] pelo governo alemão né [...] sempre 95% [...] 100% [...] 85% [...] 90% [...] em torno disso, nunca abaixo disso [...] os alunos têm aprovado nas provas né [...] então a gente vai aprimorando aos poucos e vai melhorando [...] tanto o papel do alemão na escola quanto o desempenho dos nossos alunos né [...] lá fora [...] porque pra: Agrária o alemão [...] a gente não pode esquecer que a nossa chefe o nosso chefe ali é a Agrária né [...] e a Agrária pede que os alunos saiam de lá ((Colégio)) sabendo fala [...] sabendo escreve alemão porque eles são uma empresa que fala alemão que/que tem contatos com a Alemanha né [...] então se os alunos saem de lá não sabendo falar o alemão [...] eles não têm chances na Agrária e não é isso [...] eles querem os filhos deles sabendo fala corretamente o alemão [...] sabendo escreve [...] sabendo se [...] ahm [...] interagi com uma pessoa alemã né [...] um alemão (LF1)

Nesse processo, observa-se que a língua alemã ocupa um espaço grande dentro da comunidade e o seu ensino está claramente ligado aos objetivos da comunidade de identificação com o país europeu, demonstrando que os colonos ainda são alemães. É, por outro lado, uma representação bastante complexa, tendo em vista que os imigrantes vieram de outros lugares que não a Alemanha. Além disso, a variedade de língua que utilizam, apesar de ter uma base alemã, está muito longe desta, pois os falantes nativos de suábio demonstram tanta dificuldade com o idioma alemão quanto os falantes nativos de português. Segundo as professoras entrevistadas, os falantes nativos de Suábio se sobressaem em relação aos falantes de português apenas na habilidade de compreensão oral do alemão, mas nas demais habilidades ambos os grupos apresentam os

mesmos problemas de compreensão.

A construção da identidade suábica, associada ao ensino de língua alemã tal como foi descrito acima, garante o valor desta língua dentro do grupo linguístico à medida que é imposta aos moradores por meio das práticas de letramento iniciadas na Educação Infantil. Retomando Kleiman (2008), observa-se que tais práticas têm, portanto, um viés ideológico, uma vez que vincula os objetivos sociais e valores culturalmente determinados para o ensino de língua. Esse processo não é visto aqui como negativo ou positivo, entende-se que faz parte das políticas sociais e linguísticas adotadas pelo grupo colocadas em prática as quais têm satisfeito as suas necessidades e desejos.

Considerações Finais

A partir da discussão acima e do andamento da pesquisa como um todo, constata-se que o grupo linguístico de origem alemã instalado na região de Guarapuava em prol da consolidação da colônia e de uma identidade étnica fortalecida, institui políticas de uso das línguas em contato no mesmo ambiente, tais políticas regulam e determinam o trabalho com línguas em sala de aula.

Para pôr em prática tais escolhas, portanto, a comunidade mobilizou estratégias de letramento escolar vinculado à aprendizagem de língua alemã que estão presentes na escola desde a educação infantil. No jardim de infância, então, as crianças têm contato com atividades de sensibilização para a aprendizagem de alemão que, além de aproximá-las da língua, preparam-nas para o aprendizado mais avançado na língua com a apreensão de vocabulário. É, nesse momento, também que os alunos, por meio do processo de letramento, entendem que a variedade de alemão que aprendem em casa é desprestigiada socialmente e,

por isso, deve restringir-se às práticas informais de interação.

Nesse sentido, as práticas sociais de escrita legitimadas como situadas e determinadas posicionam o processo de letramento em relação às instituições sociais e às relações de poder que as sustentam no grupo linguístico. A partir disso, observa-se que, apesar de a variedade de língua alemã ser corrente na comunidade, inclusive de maneira escrita, não é legitimada pelos membros da comunidade, os quais aderem à língua alemã padrão para contatos formais e profissionais. A inclusão, na escola, dessa língua que, no ambiente em questão, é minoritária, reflete uma política inversa a do Estado, que se sustenta enquanto estratégia de resistência à assimilação cultural e de identificação com o Estado Alemão.

As escolhas linguísticas, partindo dessa constatação, feitas pela comunidade reorganizam a sociedade local e a direcionam para um fim específico, contato com a Alemanha devido à identificação estabelecida por esse grupo com o povo do outro país. Além disso, elas mostram que os usos da linguagem não são neutros em referência às relações de poder na sociedade, são, por outro lado, determinados por tais relações.

Referências

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

CALVET, L. J. **Tradição oral e tradição escrita**. São Paulo: Parábola, 2011, p. 107-148.

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

_____. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São

Paulo: Parábola, 2002.

ELFES, A. **Suábios do Paraná**. Curitiba, PR: [s. n], 1971.

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

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

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

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

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers LEA, 2001.

RAJAGOPALAN, K. **A política linguística e a política da linguística**. In: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D (org.). **Língua Portuguesa, educação e mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008.

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

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

Entrevistas

LF1 Entrevista concedida em 14 de outubro 2011.

LF2 Entrevista concedida em 21 de outubro de 2011.

Artigo enviado em: 17/05/2012

Aceito em: 15/06/2012