

## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GRUPO NA COLÔNIA ENTRE RIOS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana DALLA VECCHIA

PG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

adriana\_dallavecchia@yahoo.com.br

Letícia FRAGA

Universidade Estadual de Ponta Grossa

leticiafraga@gmail.com

**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/Paraná e também se propõe averiguar como se dá o ensino de língua na escola da comunidade a partir dessas políticas linguísticas. Neste trabalho, discutimos um aspecto atuante na construção da identidade de grupo pretendida pelo grupo linguístico. Desde a infância, as crianças são estimuladas a preservar a cultura e a língua alemã, por meio da introdução, na educação infantil, de atividades lúdicas que, segundo os professores desta fase, favoreçam o contato inicial com o alemão. Tendo em vista que, nessa colônia, parece haver uma tendência à homogeneização do povo, da cultura e da língua, demonstramos que esse trabalho leva as crianças à consciência de uma unidade, necessária para a construção de uma identidade étnica que os diferencie dos brasileiros e o letramento é um dos fatores que contribuem para essa construção. Demonstramos, portanto, 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. Trazemos para discussão de políticas linguísticas Calvet (2002 e 2007) e Rajagopalan (2008) e, para a compreensão do fenômeno descrito, amparamo-nos em Kleiman (1995), Soares (2004) e Ribeiro (2006).

**Palavras-chave:** Políticas Linguísticas. Bilinguismo Português/Alemão. Letramento. Identidade.

### 0. Introdução

Muitas são as pesquisas atualmente que se apoiam na condição multilíngue do Brasil, ou seja, tem-se, aos poucos, superado a ilusão de que todos os brasileiros falam português e um único português, a variedade legitimada. Esse é o caso, por exemplo, dos trabalhos de Matos e Silva (2004), Faraco (2008) e Oliveira (2009). Partindo desse redirecionamento de visão sobre a constituição do povo brasileiro a partir da(s) língua(s) que se fala(m) no Brasil, é fundamental que se conheça essa realidade que se mostra tão complexa. Nesse sentido, 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 o mesmo valor que o alemão e se demonstrar como o grupo linguístico adota políticas linguísticas que atendem melhor as próprias necessidades e desejos.

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. No entanto, demonstraremos, neste trabalho, que um dos aspectos atuantes na construção da identidade de grupo pretendida pelo grupo linguístico é o letramento em língua alemã iniciado no jardim de infância que, além de

estimular a preservar a cultura e a língua alemã pelas crianças, incentiva-as a continuar a estudar a língua ao longo da Educação Básica, considerando esse processo essencial. 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.

No que se refere à metodologia, esta pesquisa assume uma perspectiva etnográfica por procurar compreender o papel do participante investigado a partir de ações contextualizadas, historicamente situadas, utilizando uma abordagem qualitativa, no sentido de que se preocupa em “explicar os meandros das relações sociais, considerando que a ação humana depende estreitamente dos significados que lhe são atribuídos pelos atores sociais”, entendendo a subjetividade como parte integrante da singularidade do fenômeno social (SUASSUNA)<sup>1</sup>.

O trabalho apoia-se nas discussões de Calvet (2007, 2002) para tratar de políticas e planejamento linguísticos. Recorremos também a pesquisadores que se dedicam ao estudo sobre o letramento como Kleiman (1995), Soares (2004) e Rojo (2002). Para a abordagem da de questões específicas à colônia Entre Rios, contamos com Stein (2011), Elfes (1971) e com o levantamento de dados feito *in loco*.

## 1. Colônia Entre Rios: para uma contextualização

A colônia alemã Entre Rios foi fundada tardiamente, a partir de 1950, e tem semelhanças com outras colônias de imigração alemã, no entanto é única por três características principais: a) pela forma como os imigrantes chegaram ao Brasil, pois as quinhentas famílias de imigrantes refugiados de guerra trazidos para o Paraná por meio de instituições de ajuda humanitária apoiadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e do governo paranaense; b) pela formação singular desse grupo, tendo em vista que esses imigrantes são oriundos da antiga Iugoslávia, da Hungria e da Romênia; e c) pelo modo como tem se expandido e se desenvolvido desde os primeiros dias de existência até os dias de hoje por meio de atividades agrícolas (STEIN, 2011).

Os habitantes da região de Entre Rios são também identificados como suábios do Danúbio, denominação cunhada em 1922 que designa grupos populacionais de etnia alemã, do antigo Império Austro-Húngaro, que abrigava povos oriundos de diferentes províncias do Reino Alemão, conforme salientado acima (ELFES, 1971). O grupo desembarcou no Paraná numa época em que vigorava uma política de nacionalização do ensino<sup>2</sup>. Essa política, que atingia diretamente o direito dos imigrantes de falarem a(s) língua(s) de seus países de origem (OLIVEIRA, 2009), havia sido instaurada no país desde o estabelecimento do Estado Republicano e previa uma homogeneização cultural e linguística em prol da criação de uma identidade nacional, ou seja, as variedades de línguas, as línguas autóctones e alóctones foram silenciadas no ambiente nacional (PAYER, 1999) e suplantadas pela língua portuguesa, instituída como única língua oficial do Brasil à época.

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,

---

<sup>1</sup> SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2008\\_01/Livia.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/Livia.pdf) Acesso em 22 de maio de 2011.

<sup>2</sup> Essa política é resultado do pensamento de um período de afirmação do Estado Nacional entre os anos 1930 e 1940, no qual Getúlio Vargas teve papel fundamental. Segundo Fiori (2003), nas zonas habitadas por imigrantes estrangeiros e seus descendentes houve um intenso agir, “visando um ‘abrasileiramento’ dessas populações” (op. cit., p. 15). Nesse processo, ainda conforme a mesma autora, a escola teve papel imperativo, pois foi, por meio dela, que o governo implementou sua estratégia ideológico-educativa, nivelando a diferença e homogeneizando a cultura do país.

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”<sup>3</sup>. Foi então que o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina surgiu para atender às necessidades educacionais dos imigrantes suábios e desde, então, é mantido pela Associação de Educação Agrícola Entre Rios.

A gestão da instituição, segundo seu histórico disponível no site do Colégio<sup>4</sup>, é democrática e compartilhada, sendo a escola um espaço criado “para atender a comunidade e todas as mudanças, ações e projetos são desenvolvidos em consonância com a Entidade Mantenedora e a comunidade a qual pertence”.

A instituição, como se pode observar, nasceu como instrumento de resistência à assimilação da cultura nacional brasileira, 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 falam em casa a variedade de alemão, denominada pelos colonos de *suábios*<sup>5</sup>.

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, o alemão é conhecido mundialmente e tem *status* de língua, a variedade, não. Segundo informações da equipe pedagógica, os educandos estudam o *alemão clássico* durante toda a Educação Básica no Colégio Imperatriz e, ao longo de sua formação, fazem exames que vêm prontos diretos da Alemanha, reconhecidos internacionalmente para certificarem proficientes na língua alemã: o primeiro Exame é Zentrae Deutschprüfung (nível A2); o segundo exame é Deutsches Sprachdiplom (nível B1); e o terceiro exame é Deutsches Sprachdiplom (nível C1).

Os alunos que conseguem aprovação no terceiro exame têm a possibilidade de cursar cursos de graduação na Alemanha e esse é um dos objetivos de se enfatizar o trabalho com a língua alemã, manter esse vínculo entre a colônia e a Alemanha, demonstrando que o grupo linguístico está no Brasil, e é grato por isso, no entanto, funciona como um braço da Alemanha.

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 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, sendo que a cada ano o número de falantes de língua portuguesa cresce, segundo informações da equipe pedagógica. Essas informações podem ser observadas no Projeto Político Pedagógico da escola no que se refere ao núcleo de língua alemã.

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. Os objetivos que motivam esse trabalho giram em torno da sensibilização em relação à língua alemã. Segundo a professora que atua nessa etapa, objetiva-se introduzir a língua alemã de

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

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.colegioimperatriz.net.br/historico.asp> Acesso em 17 de julho de 2011.

<sup>5</sup> Cf. Stein (2011).

maneira que as crianças apreendam um vocabulário satisfatório que lhes dê suporte para a fase de alfabetização na língua, que vai ocorrer na primeira série apenas, além de propiciar-lhes o desenvolvimento de conhecimentos do nível básico da língua estrangeira, conforme se observa na fala abaixo transcrita<sup>6</sup>.

a minha parte no *Kindergarten* ((jardim de infância)) é introduzir a língua alemã bem como ahm... motivá-los ((os alunos)) a gosta 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 e que eles consigam:: ahm::: tenham bastante vocabulário né... depois quando eles começarem escreve no primeiro ano né... e segundo ano do fundamental que eles já tenham um bom:: conhecimento nessa área de vocabulário e saibam falar as coisas básicas né... do alemão... que seria o primeiro nível né... se apresenta:: pergunta como o outro está:: essas coisas assim (LF1)

Esse trabalho ainda é fundamental para incentivar os alunos a gostarem do alemão<sup>7</sup> 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 alemão<sup>8</sup>, 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.

## 2. Políticas Linguísticas e o ambiente bilíngue

As polêmicas relacionadas à língua podem ser tratadas pela Linguística, mas, na perspectiva de Rajagopalan (2008), são questões políticas, pois “a língua [as línguas] serve apenas como algo visível e palpável para externar medos, ódios, etc. nutridos ao longo de anos ou décadas ou até mesmo períodos vem mais longos em relação a outros povos” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 19). Para o autor, a política linguística se ocupa da percepção dos fatos da linguagem, ou seja, como os fatos são percebidos e geridos pela população envolvida.

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

<sup>6</sup> Cabe ressaltar aqui o *alemão clássico* é ensinado na escola em todos os níveis, desde o jardim de infância até o Ensino Médio, como língua estrangeira, como informou a equipe pedagógica e de direção.

<sup>7</sup> Segundo algumas professoras de alemão em entrevistas concedidas à pesquisadora (LF1 e LF2), isso nem sempre acontece tendo em vista que, para alguns alunos, a língua alemã é muito difícil. Para as docentes, nos últimos anos, a maioria dos discentes *tem demonstrado gosto por essa língua*, sobretudo a partir de quando esta passou a ser ensinada como língua estrangeira.

<sup>8</sup> LF1. entrevista concedida em 14 de outubro.

reforçar a emergência de nações e suas (sic) coesão ou, ao contrário, a divisão de alguns países 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* refere-se 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*<sup>9</sup>, podem ocorrer dois tipos de gestão do plurilinguismo: um que procede das práticas sociais e outro da intervenção sobre essas práticas. No primeiro caso, denominado de *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, 2002).

Para o mesmo autor, a abordagem dos problemas do plurilinguismo 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, como explica Calvet na citação abaixo:

Os instrumentos de planejamento linguístico aparecem portanto como a tentativa de adaptação e de utilização *in vitro* de fenômenos que sempre se manifestam *in vivo*. E a política linguística vê-se então diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático, a fim de não deixar os ‘decisores’ fazerem o que bem entenderem (CALVET, 2007, p. 71).

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 na medida em que, 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.

---

<sup>9</sup> O termo refere-se à presença ou à ausência das línguas sob a forma oral ou escrita na vida cotidiana de uma comunidade ou grupo linguístico (CALVET, 2007).

[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/s 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)<sup>10</sup>. 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).

Quando o Estado toma a decisão de intervir num domínio plurilíngue, Calvet explica que se “a língua que é afixada pode não ser lida [por exemplo] pela maioria das pessoas (isso depende, evidentemente, do grau de alfabetização da população), [...] ela é percebida, entretanto, como o que ela é: uma língua escrita; e sua presença simbólica, logicamente, uma escolha política” (CALVET, 2007, p. 74).

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 dos meios é objeto de estudo de Higounet (2003) que, fazendo uma história concisa da escrita, demonstra ser esta um elemento de unidade e que, em geral, a oralidade foi entendida, ao longo da evolução dos povos, como um elemento de dispersão. O autor demonstra que os indivíduos de uma nação imprimem na escrita sua personalidade como se observa em: “Elas [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, tem-se línguas de poder que “constituem chaves sociais, vias de passagem obrigatório” 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 a práticas de letramento, tendo em vista que este se refere a um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico, e como

---

<sup>10</sup> CALVET, Louis-Jean. Sociolinguística: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

tecnologia, em contextos específicos, a fim de alcançar objetivos específicos (KLEIMAN, 2008), no caso da colônia Entre Rios promover a língua alemã e atuar sobre a identidade dos colonos e descendentes.

### 3. Práticas de letramento: políticas linguísticas e construção de identidades

Partindo do pressuposto de que a escrita é uma forma de poder que atua diretamente sobre a construção de identidades como salientado acima, 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. É o que afirma Kleiman (2002) ao explicar letramento. Segundo ela, essa prática é vista por vários estudiosos como maneiras de estruturação discursiva que afetam a relação do indivíduo com o mundo, possibilitando a manifestação de aspectos ideológicos socialmente determinados e confirmando as estruturas de participação social.

Ainda segundo a mesma autora,

o letramento adquire múltiplas funções e significados dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável. Sabemos, hoje, que as instituições políticas são das mais efetivas agências de letramento, aproximando muito rapidamente a oralidade de sujeitos não alfabetizados da oralidade letrada quanto às suas características argumentativas (KLEIMAN, 2002, p. 182).

Os eventos de letramento ocorrem em qualquer situação social e não só na escola, estando presente inclusive na oralidade, tendo em vista que “em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita” (KLEIMAN, 2002, p. 182). De igual maneira, a criança que ainda não lê e não escreve, mas que já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhes são lidas, está cercada de material escrito e observa seu uso e função, “essa criança é ainda “analfabeta”, porque ainda não aprendeu a ler e já é, de certa forma, letrada” (SOARES, 2004, p. 24).

Entende-se, a partir disso, conforme a definição de Soares que letramento é um “estado ou condição de que *não só* sabe ler e escrever, **MAS** exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (op. cit., p. 3, grifos da autora)

Nesse sentido,

[a]queles que priorizam, no fenômeno letramento, a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2004, p. 72).

Para a mesma autora, 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* que, 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).

Tendo em vista essa configuração, a escola é o local onde os eventos de letramento têm maior espaço e é lá onde 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” (SIGNORINI, 2008, p. 162).

Nesse sentido, considera-se que, no caso do Colégio Imperatriz, na educação infantil iniciam-se as práticas de letramento na língua alemã, demonstrando às crianças quais são 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.

#### **4. 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 estar em busca de identificar-se 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).

Fiori (op. cit.), ao refletir sobre a representação do colono alemão de maneira geral como pioneiros do sul brasileiro e um povo extremamente trabalhador, observa que essa imagem “idealiza e glorifica o papel ‘civilizador’ do colono para além da esfera especificamente econômica: pioneiros na selva sul-brasileira, construíram uma sociedade altamente civilizada com base nos valores germânicos”, assim compõe-se a ideia de que “o componente etnocêntrico está subjacente à ideia do papel civilizador, pois pressupõe que o

*Deutschtum* tornou possível o progresso das colônias exatamente porque os colonos mantiveram a sua condição de alemães” (FIORI, 2003, p. 44). Seguindo essa linha de raciocínio, ao se escolher enfocar o alemão padrão na escola demonstra-se o lugar simbólico (BORDIEU, 2008) ocupado pela representação dessa língua no interior da Colônia, que deixa de lado a própria variedade de língua por entender que esta não possui status de língua já que não é uma língua legitimada por um Estado.

No caso da colônia de imigrantes 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 originalmente 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 suábico.

A construção dessa identidade suábica é fruto de muito labor mesmo que internamente não seja unificada, trazendo traços da cultura e da identidade brasileiras é defendida como homogênea e vista assim pelos moradores das áreas periféricas. 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 suábico, 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.), “[p]arece 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, “[c]omo 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 Agrária<sup>11</sup>.

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, não sendo 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 Bourdieu (2008) chama de língua legitimada. Segundo o autor,

A relação de forças linguísticas nunca é definida apenas pela relação exclusiva entre as competências linguísticas oponentes. E o peso dos diferentes agentes depende de seu capital simbólico, isto é, do *reconhecimento*, institucionalizado ou não, que recebem de um grupo: a

---

<sup>11</sup> Informações observadas *in loco*.

imposição simbólica, esta espécie de eficácia mágica que a ordem ou a palavra de ordem, mas também o discurso ritual ou a simples injunção, até mesmo a ameaça e o insulto, pretendem exercer, só pode funcionar enquanto tal quando estiverem reunidas condições sociais inteiramente externas à lógica propriamente linguística do discurso (BORDIEU, 2008, p. 59-60).

Ou seja, quando um grupo não é institucionalizado, no sentido de que o Estado não o vê como uma estrutura independente – até porque, no caso do Brasil, o Estado vê o país como um todo homogêneo, totalizante e totalizador – automaticamente a língua utilizada na região não será reconhecida e não terá força de legitimação, tendo em vista que esta é regida pelas condições extralinguísticas.

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 aprendida como língua materna por parte dos descendentes e usado regularmente para situações variadas de interação e, por muito tempo, 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 Imperatriz<sup>12</sup>. 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 falantes nativos de suábio quanto 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. Observa-se isso no discurso abaixo

antes de eu chegar... o colé::gio considerava o alemão Muttersprache que seria:: o alemão:: como o português né... primeira língua assim... e era muito difícil era muito complicado pros alunos que... chegavam os livros extremamente difíceis de entender e:: eles não conseguiam desenvolver o alemão deles:: e eles acabam falando mais dialeto do que o alemão e aí entro uma nova... uma professora implantou uma nova configuração pro alemão na escola seguindo esse método das provas das DSD ((*Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz*)) né... e a nova maneira de ensinar e de aprender alemão né... que é essa que/que agora a Europa... que cê encontra na Europa inteira e:: também no Brasil é a nova:: configuração do alemão né... e eu acredito assim que pelo que eu tenho observado... que eu to aqui faz pouco tempo, né.. dois anos... eu percebi que tá surgindo efeito né... que os alunos estão aprendendo mais... o alemão.. que antes era mais escreve ler e pronto né.. e:: e o aluno não... o aluno... na hora de falar falava dialeto... os que sabiam... os que não sabiam não falavam nada né ((risos))... então agora não né... eles precisam ser ahm:: não precisam ser inteiramente aptos mas precisam pelo menos sabe fala um pouquinho pra conseguir passar de ano né... sabe fala um pouco... sabe escreve um pouco... sabe ler né... eles tem a chance de serem bons numa das áreas mas precisam acompanhar as quatro né... (LF1)

<sup>12</sup> LF2. Entrevista concedida em 21 de outubro.

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 – 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, assim constata-se que os objetivos da comunidade estão se realizando. A 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 como salientado anteriormente, além disso a variedade de língua que utilizam, apesar de ter uma base alemã, está muito longe da língua alemã, pois os falantes nativos de suábio demonstram tanta dificuldade com o idioma alemão quando 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 apresentam os mesmos problemas de compreensão que os falantes nativos de português.

A construção da identidade suábica, associada ao ensino de língua alemão 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 ao 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 que têm satisfeito as suas necessidades e desejos.

## 5. 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 a alfabetização 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 Bibliográficas

- 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 Editorial, 2011, p. 107-148.
- \_\_\_\_\_. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.
- ELFES, A. *Suábios do Paraná*. Curitiba, PR: [s. n], 1971.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- 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.
- HONÓRIO, C. A. Ensino de língua(s) e identidade: entre o real e o imaginário. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (org.). *Estudos da linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.
- 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.
- PAYER, M. O. *Memória da Língua: imigração e nacionalidade*. Tese de doutorado orientada por Eni Pucinelli Orlandi. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s. n], 1999.

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.

ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2004.

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

SUASSUNA, L. *Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário*. Disponível em: [http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva\\_2008\\_01/Livia.pdf](http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2008_01/Livia.pdf) Acesso em 22 de maio de 2011.

#### Entrevistas

LF1 Entrevista concedida em 14 de outubro 2011.

LF2 Entrevista concedida em 21 de outubro de 2011.