

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EMILIA ROSENBROCK

**“ERA UMA VEZ UM MAN E UM MENINO E ELES MONTAVAM UM
SCHLITTEN”: LETRA(S EM ANDA)MENTO EM CENÁRIO DE LÍNGUA DE
IMIGRAÇÃO ALEMÃ**

BLUMENAU

2016

EMILIA ROSENBROCK

**“ERA UMA VEZ UM MAN E UM MENINO E ELES MONTAVAM UM
SCHLITTEN”: LETRA(S EM ANDA)MENTO EM CENÁRIO DE LÍNGUA DE
IMIGRAÇÃO ALEMÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Educação.

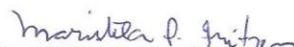
Orientadora: Prof^ª Dra Maristela Pereira
Fritzen

**BLUMENAU/SC
2016**

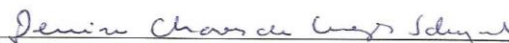
EMILIA ROSENBROCK

**“ERA UMA VEZ UM MAN E UM MENINO E ELES MONTAVAM UM
SCHLITTEN”: LETRA(S EM ANDA)MENTO EM CENÁRIO DE LÍNGUA DE
IMIGRAÇÃO ALEMÃ**

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



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



Prof(a). Dr(a). Denise Chaves de Menezes Scheyerl/UFBA
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig/FURB
Examinador(a)

Blumenau, 03 de agosto de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, me incentivaram a realizar a pesquisa e contribuíram direta ou indiretamente na realização desta dissertação. Em especial, registro aqui meus agradecimentos:

Ao meu pai, Euclides Ovídio (*im memoriam*), e à minha mãe Iolanda, mulher forte, batalhadora e sábia, pelo apoio incondicional em todos os meus empreendimentos e realizações. Obrigada pelo amor, pela simplicidade de vida, pelos ensinamentos e valores a mim transmitidos.

Aos meus avós paternos, Augusto e Emilia, e maternos, Adriano e Martha, que imprimiram o amor pela cultura germânica e seus conhecimentos da língua alemã para seus filhos.

À professora Dra. Maristela Pereira Fritzen, expresso um agradecimento especial, pelo seu exemplo profissional que, na verdade, foi quem me inspirou e incentivou a enfrentar o desafio de fazer o mestrado e não desistir. Agradeço a incansável disponibilidade que sempre demonstrou, o seu vasto saber, o espírito crítico, exigência e rigor e as valiosas contribuições na concretização desta investigação.

Uma palavra especial à professora Dra. Otilia, pelas orientações voluntárias e observações, reflexões e partilha que enriqueceram e abriram novos caminhos. O meu reconhecimento pela sua dedicação, generosidade e referência profissional. Obrigada por me orientar nesta jornada e contribuir para meu crescimento teórico, profissional e pessoal.

À professora Dra. Denise Scheyerl, por ter aceitado gentilmente o convite e pela disposição em participar da Banca Examinadora de Defesa desta dissertação. Pela leitura criteriosa, pelos comentários enriquecedores e pelas críticas oportunas que foram decisivas para a realização da pesquisa.

À professora Dra. Gicele, pela leitura atenta e sugestões ao texto apresentado à banca para o Exame de Qualificação, leitura que tanto aprimorou o trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação, pela dedicação e riqueza de luzes teóricas, que possibilitaram um crescimento pessoal e profissional.

Aos colegas da turma do Mestrado de 2014, pelas preciosas contribuições ao meu trabalho, pelos momentos de interlocução criados nos seminários e, é claro, pelos momentos de agradável convivência.

À Heinz-Jochen e Annette Adelt, pela incondicionável acolhida no seio de sua família em Bielefeld/Alemanha, pelos longos anos de convivência e pelo enriquecimento cultural, linguístico e pessoal que esse convívio me possibilitou.

Aos amigos, José Vasconcelos e Georges Coradinho, pois a amizade é aquilo que a distância não separa. É saber o momento de ficar calado, somar alegrias, dividir tristezas, respeitar o espaço, silenciar o segredo, cumplicidade que não se explica, apenas se vive.

Ao meu amigo Emiliano, pelo apoio e pelas longas conversas. Obrigada por ouvir e compartilhar.

À Escola Municipal Multisseriada pesquisada, pela acolhida e disponibilidade em me receber. Em especial, à Aurora, diretora da escola, com quem tive a oportunidade, durante minhas visitas, de conhecer a realidade não somente da escola, mas da comunidade que a cerca;

A todos os meus alunos e ex-alunos de alemão, que me levaram e levam constantemente a refletir e questionar o ensino da língua alemã na nossa região marcada pela imigração europeia;

Às crianças que participaram da pesquisa, pela fundamental contribuição que deram ao projeto de pesquisa e a esta dissertação.

RESUMO

Em várias localidades no sul do Brasil, principalmente em áreas rurais, pode-se constatar hoje ainda a presença do alemão, como língua de herança, ao lado do português. Embora os imigrantes e seus descendentes tenham presenciado políticas autoritárias de interdição linguístico-cultural instauradas pelo governo brasileiro, que, pautadas no uso exclusivo da língua portuguesa, negligenciaram necessidades linguísticas por décadas, muitas crianças ingressam hoje na escola ainda falando a língua de imigração. Com a intenção de contribuir para a discussão acerca de práticas de letramento em contexto de língua de herança e melhor apreensão da realidade sociolinguística da região do Vale do Itajaí/SC, antiga zona de imigração alemã, objetiva-se neste trabalho compreender que (inter)relações se estabelecem entre práticas de leitura e escrita em alemão e em português de crianças do ensino fundamental e o contexto intercultural em que estão inseridas. A presente dissertação, entendida como um processo de investigação de cunho qualitativo-interpretativista com um olhar sócio-histórico sobre os Letramentos, está vinculada à linha de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau/FURB e a um projeto maior intitulado “Bilinguismo teuto-brasileiro: um estudo comparativo entre Alemanha e Brasil”. A geração de dados ocorreu a partir de uma proposta de produção de duas narrativas escritas com apoio pictográfico, uma em língua alemã e outra em língua portuguesa, bem como o preenchimento de um questionário linguístico em língua alemã. A seleção dos sujeitos no banco de dados da linha de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB foi realizada mediante dois critérios: (i) falar alemão e português e (ii) ter os três instrumentos de geração de dados (narrativa em português, narrativa em alemão e questionário). As análises foram realizadas à luz da Linguística Aplicada, das teorias dos Estudos do Letramento e da Educação em contextos plurilíngues e interculturais. Os dados sugerem que o repertório linguístico dos sujeitos se caracteriza como bilíngue, sendo que a língua alemã é mais usada na sua modalidade oral e em esfera familiar. Constatou-se que os sujeitos da pesquisa apresentam domínio restrito e aplicam parcialmente uma estrutura narrativa. Nessa perspectiva, infere-se a necessidade de inserção efetiva dos estudantes em práticas significativas e contextualizadas de escrita em ambas as línguas. Os dados apontam a presença expressiva de elementos de práticas linguajares cotidianas nas narrativas escritas e a transposição da fala para a escrita, principalmente nas narrativas escritas em alemão. Com esses resultados, busca-se contribuir com as discussões acerca do ensino e aprendizagem em contexto de língua de herança.

Palavras-chave: Narrativa escrita. Bilinguismo social. Língua alemã. Letramentos.

ZUSAMMENFASSUNG

An verschiedenen Orten im Süden Brasiliens, vor allem in ländlichen Gebieten, wird Deutsch heute noch als Herkunftssprache/Heritage Language, neben dem Portugiesischen gesprochen. Unzählige Einwanderer und ihre Nachkommen haben ein autoritäres und politisches Kultur- und Sprachverbot seitens dem brasilianischen Staat erlebt. Der Staat führte die ausschließliche Verwendung der portugiesischen Sprache ein und dadurch wurde jahrzehntelang den Menschen das Recht auf ihre Muttersprache genommen. Heutzutage werden jedoch Kinder eingeschult, die noch Deutsch als Herkunftssprache neben dem Portugiesischen sprechen. Ziel dieser Masterarbeit ist es, die Zusammenhänge zwischen Schreibpraktiken in deutscher und portugiesischer Sprache von Kindern im Grundschulalter und dem interkulturellen Kontext in dem sie leben zu verstehen. Im Weiteren soll einen Beitrag zur Diskussion über schulische Lese- und Schreibpraktiken im mehrsprachigen Kontext mit Deutsch als Minderheitssprache zu leisten und in besseres Verständnis der soziolinguistischen Realität der Region Vale do Itajaí/SC, ehemaliger deutscher Einwanderungszone zu erlangen. Die vorliegende Masterarbeit mit dem Forschungsprofil Sprache und Bildung wird beim Masterstudiengang Bildungswissenschaft der Universidade Regional de Blumenau/FURB vorgelegt. Gekennzeichnet als ein qualitativ-interpretativer Forschungsprozess mit einem soziohistorischen Blick auf Lese- und Schreibpraktiken wird diese Arbeit zu einem größeren Forschungsprojekt mit dem Titel „Deutsch-brasilianische Mehrsprachigkeit: eine vergleichende Studie zwischen Deutschland und Brasilien“ verknüpft. Die Forschungsdaten stammen aus zwei Hauptquellen: eine Aufgabenstellung zur Produktion von zwei schriftlichen Erzählungen mit Bildunterstützung, eine auf Deutsch und eine auf Portugiesisch, und dem Ausfüllen eines linguistischen Fragebogens in deutscher Sprache. Die Auswahl der Probanden wurde aus der Datenbank des Masterstudiengang Bildungswissenschaft der Universidade Regional de Blumenau entnommen. Ausgewählt wurden Probanden, die folgende Kriterien aufwiesen: (i) sie mussten Deutsch und Portugiesisch sprechen und (ii) es mussten drei Forschungsinstrumente vorhanden sein (zwei schriftliche Erzählungen und der Fragebogen). Die Analysen wurden auf Grundlage der Angewandten Linguistik, der Theorien der Literacies Studien und der Bildung in mehrsprachigem und interkulturellem Kontext durchgeführt. Das sprachliche Repertoire der Probanden kann als mehrsprachig bezeichnet werden. Die deutsche Sprache wird meistens nur in seiner mündlichen Form und fast ausschließlich im häuslichen Bereich verwendet. Die Probanden weisen eine unterentwickelte Beherrschung der Erzählstruktur eines Textes auf. Aus dieser Perspektive betrachtet scheint es, dass die Schüler und Schülerinnen nicht in wirksame und kontextualisierte Schreibpraktiken in beiden Sprachen eingeführt werden. Die Daten weisen auf die starke Präsenz von Merkmalen der gesprochenen Sprache in schriftlichen Erzählungen hin. Es überwiegen Übertragungen der Mündlichkeit in Schrift, ganz besonders in den Erzählungen in deutscher Sprache. Mit diesen Ergebnisse wollen wir einen Beitrag leisten zur Diskussion über das Lehren und Lernen im mehrsprachigen Kontext mit Deutsch als Herkunftssprache.

Schlüsselwörter: Schriftliche Erzählung. Mehrsprachigkeit. Deutsche Sprache. Lese- und Schreibpraktiken.

ABSTRACT

In several parts of the southern region of Brazil, mainly in the rural areas, it is evident, even nowadays, the presence of German as a heritage language, besides Portuguese. Although the immigrants and their descendants have lived authoritarian policies of cultural and linguistic interdiction – the Brazilian government imposed the exclusive use of the Portuguese language and neglected linguistic needs for ages - many children entered school nowadays speaking the immigration language, that is, German along with the Portuguese. The objective of this dissertation is to understand which (inter)relations are established between writing and reading practices in German and Portuguese languages among children of elementary school, as well as the intercultural context in which they operate. This research also aims at contributing to the discussion about literacy practices in schools of heritage language and to a better understanding of the sociolinguistic reality of the region of Itajaí Valley/SC, former German immigration zone. This dissertation, understood as a process of qualitative-interpretive nature research with a socio-historical look at the Literacies, has been linked to Language and Education Research Line of Postgraduate Program in Education/Master of Education of Regional University of Blumenau/FURB and a larger project entitled "German-Brazilian Bilingualism: a comparative study between Germany and Brazil." The data generation happened from the proposal of two written narratives with pictographic support, one in German language and the other in Portuguese language, as well as the use of a linguistic questionnaire in German language. The selection of the subjects in the data bank of the research line Literacy and Education of the Post Graduation Program in Education was made following two criteria: (i) speak Portuguese and German and (ii) have the three instruments of data generation (two written narratives and the questionnaire). The analysis were made based on the Applied Linguistics, the theories of the Literacy Studies and the Education in multilingual und intercultural context. The subjects linguistic repertory is characterized as bilingual being the German language the most used in its oral modality and in familiar environment. It was checked that the research subjects show little domain of a narrative structure. In this perspective, it is inferred that they are not inserted in meaningful and contextualized practices in writing in both languages. The data shows a meaningful presence of daily vernacular practices elements in the written narratives and the speech transcription to the written practice mainly in the narratives written in German. With these results, we intend to contribute to discussions about teaching and learning in heritage language context.

Keywords: Written narrative. Bilingualism. German language. Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Mapa da localização de Santa Catarina em território brasileiro, do Município de Blumenau no estado de Santa Catarina e a localização do Distrito da Vila Itoupava no município de Blumenau	20
FIGURA 2: Sequência de imagens numeradas sem textos apresentadas aos sujeitos para elaboração das respectivas narrativas escritas: à esquerda para a narrativa em alemão e à direita a sequência para a narrativa em português	36
FIGURA 3: narrativa de estudante participante da pesquisa	85
FIGURA 4: narrativa de estudante participante da pesquisa	86
FIGURA 5: narrativa de estudante participante da pesquisa	86
FIGURA 6: narrativa de estudante participante da pesquisa	93
FIGURA 7: narrativa de estudante participante da pesquisa	94
QUADRO 1: Sujeitos da pesquisa	30
QUADRO 2: Cronograma de visitas à escola	38
QUADRO 3: As línguas e as famílias	58
QUADRO 4: Em qual língua... “ <i>In welcher Sprache...</i> ”	64
QUADRO 5: Narrativas escritas em português e em alemão	69
QUADRO 6: Narrativas por categorias quanto à presença de elementos de uma estrutura narrativa	84
QUADRO 7: Emprego de título nas narrativas	86
QUADRO 8: Forma de início e finalização das narrativas	89
QUADRO 9: Uso de artigo definido e indefinido para introdução das personagens	95
QUADRO 10: Protocolo de descrição das ações para a narrativa em língua portuguesa ...	97
QUADRO 11: Protocolo de descrição das ações para a narrativa em língua alemã	98
QUADRO 12: Características de domínio da linguagem oral versus características da linguagem escrita segundo Riehl (2014)	108

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico)
EI	Educação Infantil
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica à Docência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PR	Paraná
SC	Santa Catarina
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A PESQUISADORA, O TEMA DE PESQUISA E O CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA INVESTIGAÇÃO	12
1.1 A PESQUISADORA.....	12
1.2 O TEMA DA PESQUISA	14
1.3 PERGUNTA DE PESQUISA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA	16
1.4 IMIGRAÇÃO ALEMÃ PARA O BRASIL E A COLÔNIA BLUMENAU EM SANTA CATARINA	18
1.5 ROTEIRO DO TRABALHO	21
2 CONTORNOS METODOLÓGICOS	23
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	23
2.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA GERAÇÃO DE DADOS.....	27
2.2.1 Sujeitos da pesquisa.....	28
2.2.2 A escola e seu entorno	31
2.2.3 Instrumentos da pesquisa: propostas de produção e questionário	35
3 APORTES TEÓRICOS: LETRAMENTOS, BILINGUISMO E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS	41
4 ORALIDADE E PRÁTICAS DE ESCRITA: TRAVESSIA DE MÃO ÚNICA OU CONSTRUÇÃO DE ENTRELAÇOS?.....	56
4.1 O REPERTÓRIO LINGÜÍSTICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	57
4.1.1 Atitudes das crianças em relação às línguas alemã e portuguesa	60
4.1.2 Domínios sociais de uso das línguas: os usos das modalidades oral e escrita.....	64
4.2 DUAS LÍNGUAS E UMA ESCRITA?: ANÁLISE DE NARRATIVAS ESCRITAS EM ALEMÃO E EM PORTUGUÊS DE ESTUDANTES EM CONTEXTO DE LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO.....	68
4.2.1 O emprego de uma estrutura narrativa.....	82
4.2.2 Desenvolvimento da situação-problema nas narrativas.....	97
4.3 “E O SCHLITTEN CAPT E O MAN FICOU BESA”: AS COMPLEXAS INTERRELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA	107
4.3.1 Ocorrências relativas à transposição da fala para a escrita	113
4.3.2 Ocorrências relacionadas à aprendizagem de regras ortográficas	117
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO LINGÜÍSTICO EM LÍNGUA ALEMÃ.....	146
APÊNDICE B – PROPOSTA DE PRODUÇÃO PARA NARRATIVA EM ALEMÃO.....	148
APÊNDICE C - PROPOSTA DE PRODUÇÃO PARA NARRATIVA EM PORTUGUÊS	149
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	150

1 INTRODUÇÃO: A PESQUISADORA, O TEMA DE PESQUISA E O CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL DA INVESTIGAÇÃO

Início o presente trabalho fazendo um relato da minha ligação pessoal com o tema norteador da pesquisa, que é o bilinguismo alemão-português em contexto de língua de herança e sua relação com os letramentos. Esse assunto está não apenas relacionado, mas é constituinte fundamental da minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica. Na parte introdutória desta dissertação, revisito minhas memórias para mapear o caminho percorrido até aqui e para escrever sobre o eu antes de entrar no mundo da pesquisa. Para isso, o “nós” dá lugar ao “eu” nesta seção.

1.1 A PESQUISADORA

Na natureza dialógica da linguagem, todo autor é também um respondente, pois “todo enunciado é um elo da cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 289). Os enunciados que produzimos são perpassados por outros enunciados que o precederam, tecendo uma cadeia complexa de tantos outros enunciados produzidos em um tempo social e histórico. Olhar sobre os caminhos percorridos, portanto, é refletir, retomar, concordar e contestar elos anteriores nessa teia dialógica.

O interesse formal pela pesquisa na área do contato linguístico e cultural português-alemão me acompanha desde o curso de graduação em *Deutsch als Fremdsprache*¹, na Universidade de Bielefeld – Alemanha, concluído no ano de 2008, cujo Trabalho de Conclusão de Curso teve como título “*Die deutsche Sprache in Brasilien. Die deutschsprachige Einwanderung, die Bildung einer deutsch-brasilianischen Sprachvarietät sowie ein Blick auf die deutsche auswärtige Kultur und Sprachpolitik in Südamerika*”². A experiência de sala de aula como professora de língua alemã, minha formação acadêmica e a formação continuada profissional me instigam a refletir e questionar constantemente minha prática pedagógica e o papel do professor de línguas na atualidade, em especial na região do Vale do Itajaí/SC, que é marcada pela imigração europeia.

¹ Tradução minha: Alemão como Língua Estrangeira.

² Tradução minha: A língua alemã no Brasil. A imigração alemã, a formação de uma variedade linguística teuto-brasileira assim como um olhar sobre a política linguístico-cultural externa alemã para América do Sul.

Embora não tenha aprendido a língua alemã como primeira língua (L1), ela sempre esteve presente no âmbito familiar, em especial no lado materno da família. Meus avós maternos, já falecidos, moravam no município de Guabiruba/SC em zona rural daquela localidade e falavam uma variedade linguística³ da língua alemã, a qual chamavam de “*badenser*”⁴. Meus antepassados maternos vieram do sudoeste da Alemanha da região de Karlsdorf-Neuthard, hoje Estado de Baden-Württemberg. Tenho boas e bonitas recordações dos momentos na casa de meus avós maternos em Guabiruba/SC, quando eles e minha mãe interagiam em alemão. Já minha família paterna, que vivia no centro urbano da cidade de Brusque/SC, é oriunda do norte da Alemanha, região de Krüden/Groß Holzhausen, hoje Estado de Sachsen-Anhalt. A família de meu pai utilizava bem menos o alemão nas suas interações diárias em família e falava uma variedade do alemão mais próxima à denominada “*Hochdeutsch*” (alemão-padrão). Assim, a constituição étnico-linguística de minha família é um dos fatores propulsores do meu grande interesse e forte ligação com a língua e cultura germânica. Iniciei com aulas particulares de língua alemã, recordo-me muito bem ainda, em 25 de maio de 1994, na cidade de Brusque/SC. Frequentava as aulas no período noturno, após o expediente de trabalho num escritório de contabilidade. Nas aulas, recebia fotocópias das lições de um livro que então líamos e depois traduzíamos linha por linha para compreender o que estava escrito. Fazia listas de verbos conjugados e procurava decorá-las pouco a pouco. No ano de 1996, surgiu a oportunidade de ir à Alemanha como *Au-pair*, um programa de intercâmbio que permite ao jovem viver por um ano com uma família em um país estrangeiro. O programa dá ao jovem intercambista a oportunidade de aprender a língua, ter intenso contato com a cultura do país escolhido e receber uma remuneração por tomar conta das crianças da família e por fazer pequenos trabalhos domésticos. Permaneci na Alemanha por três anos consecutivos. Retornei ao Brasil no ano de 2000 e iniciei o curso de graduação em Pedagogia na Unifebe em Brusque. Em 2003, candidatei-me a uma vaga no curso de Pedagogia na Universidade de Würzburg/Alemanha. Fui aceita e em janeiro de 2004

³ Ao empregar o termo “variedade linguística” compreendo que toda língua comporta variedades sendo a variação uma característica inerente das línguas. O uso de termo neste trabalho, portanto, não está associado a qualquer forma de inferiorização, estigmatização ou preconceito linguístico (BAGNO, 2007; BORTONI-RICARDO, 2004).

⁴ Os imigrantes oriundos do antigo Grão-ducado de Baden no sudoeste da Alemanha, hoje estado de Baden-Württemberg são denominados “Badener” e falam o “badenser”. Segundo Wieser (2014) e Mailer (2003), em Blumenau eles se assentaram na região do Badenfurt, acima do rio Testo, em direção a Pomerode. Entretanto, observa-se uma concentração mais expressiva da imigração de habitantes de Baden (a partir de 1860) para a Colônia Itajahy, atuais cidades de Brusque e Guabiruba. A maioria dos imigrantes alemães era natural das localidades de Bruchsal, Phillipsburg, Wiesloch, Karlsdorf, Neudorf, Hambrücken, Neuthard, Rot, Kirrlach e Büchenau (WIESER, 2014).

retornei à Alemanha para cursar Pedagogia. Permaneci dois semestres na Universidade de Würzburg. Mudei-me para Bielefeld no ano de 2005 e no semestre de verão, comecei a cursar a graduação em *Deutsch als Fremdsprache*, formando-me em 2008. Permaneci na Alemanha até 2010, quando novamente retornei para Brusque, onde moro até hoje. Trabalho como professora de língua estrangeira em uma escola particular de confissão luterana. Em 2014, iniciei o curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado na Universidade Regional de Blumenau. Continuo a exercer minhas funções de professora ao longo do mestrado. A inserção no ambiente da pesquisa, o contato com teorias e concepções sobre letramentos, diversidade linguística, ensino e aprendizagem de línguas, novas leituras e novos conhecimentos desencadearam em mim muitos conflitos, tanto de ordem pessoal quanto profissional, fazendo-me repensar e atribuir novos sentidos à minha constituição como sujeito e professora. Assim, por compreender que sou constituída por diversas vozes sociais e que essas vozes sociais constituem também este trabalho, daqui em diante, usarei a primeira pessoa do plural na escrita de minha dissertação.

1.2 O TEMA DA PESQUISA

O idioma e as manifestações culturais alemãs estão presentes em inúmeras localidades do Brasil, devido, em grande parte, à extensa história de imigração de falantes da língua alemã nos séculos XIX e XX para o país. A língua alemã é hoje ensinada em várias regiões do Brasil, sendo seu ensino mais acentuado na região sul do país, onde historicamente a imigração alemã foi mais forte (BORN; DICKGIEßER, 1989). Mesmo estando presente em várias regiões do país, o perfil do ensino de alemão nas escolas, universidades e cursos livres não é, e nem poderia ser, homogêneo e uniforme em todas as localidades. Estudantes das regiões nordeste e sudeste veem certamente a língua alemã, antes de tudo, como um diferencial no currículo para o mercado de trabalho. Vários estudantes da região sul, por sua vez, têm uma ligação direta e familiar com a língua, reconhecendo nela, muitas vezes, uma identidade étnica ou linguística (SPINASSÉ, 2009). Podemos dizer, portanto, que conhecimentos da língua alemã, ou melhor, conhecimentos de variedades da língua alemã estão mais presentes nas antigas zonas de imigração alemã do que nos contextos urbanos nos quais os falantes do alemão, via de regra, tiveram ou têm mais contato com falantes do português.

Ao entrarmos em contato com essas regiões brasileiras fortemente marcadas pela imigração europeia, não nos passa despercebida a forma diferente como algumas pessoas, neste trabalho em destaque as de descendência alemã, falam e/ou escrevem o português. São exemplos decorrentes do contato dos idiomas português e alemão a troca de /g/ por [k], como em [k]ritou; /b/ por [p], como em [p]aixo ou ainda /aw/ por [on], como ch[on] por alguns dos moradores destas localidades (NUNES; PERSKE; GONÇALVES, 2010).

Em antigas zonas de imigração, variedades da língua alemã trazidas pelos imigrantes europeus ainda são faladas, junto ao português, como primeira língua, por muitas crianças que ingressam na escola, trazendo consigo uma situação de bilinguismo social⁵ para dentro do âmbito escolar. Esse bilinguismo e as marcas do contato linguístico no falar de grupos sociais minoritarizados, porém, são em geral estigmatizados pela sociedade e pela escola, que normalmente não aceitam e não reconhecem as variedades linguísticas.

Em sala de aula, muitas vezes, os professores têm dificuldades para interagir com tal situação. Pesquisa realizada por Fritzen e Ristau (2013) objetivou investigar o posicionamento de professores que atuam na educação básica em relação aos contextos bi/multilíngues da região do Vale do Itajaí/SC. Os dados gerados pela pesquisa sugerem que algumas das professoras entrevistadas reconhecem o bilinguismo da comunidade onde a escola está inserida. Por outro lado, alguns depoimentos destacam o papel da escola em ensinar apenas a língua majoritária do país. Os depoimentos sinalizaram, também, um conflito de identidade vivido pelo professor como sujeito falante de uma língua minoritária e, ao mesmo tempo, sujeito professor (FRITZEN; RISTAU, 2013).

Segundo Bagno (2002), referindo-se à língua portuguesa no Brasil, tanto o senso comum quanto a prática pedagógica condenam toda manifestação linguística do aluno não normatizada, ou seja, manifestações que não correspondam à forma idealizada da língua chamada de norma culta sendo estigmatizadas como inferiores e rotuladas até mesmo como erro. O mesmo autor (2002, p.21) ressalta ainda que “[...] despreza-se quase totalmente o conhecimento da língua que

⁵ Bilinguismo é compreendido neste estudo como “uma capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007a, p. 79), bem como um fenômeno social (ROMAINE, 1995; CAVALCANTI, 1999). Nesse sentido, o bilinguismo denominado “de elite”, está relacionado ao aprendizado de uma segunda língua por opção (CAVALCANTI, 1999), geralmente uma língua de prestígio internacional ou nacional (como o inglês, por exemplo). O bilinguismo social, diferentemente do bilinguismo de elite, pode ter suas motivações de aprendizado de uma segunda língua ligadas a fatores histórico-culturais e identitários. Por exemplo, em contextos indígenas, de imigrantes ou de fronteira.

a criança já traz de sua atividade linguística no seio da família e do grupo social em seus primeiros anos de vida, desconsidera-se seu uso intuitivo, eficaz e criativo dos recursos da língua”.

A partir dessas primeiras considerações sobre o bilinguismo em antigas zonas de imigração, constatamos as complexas articulações que se estabelecem entre língua, educação e sociedade e nos propomos, neste trabalho, a puxar fios e tecer elos nessa interminável cadeia dialógica, polifônica (BAKHTIN, 2012) e mutável das relações humanas enredadas na dinâmica da linguagem.

1.3 PERGUNTA DE PESQUISA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Ao ver noticiários ou ao ler jornais, observamos a crescente mobilização e organização de diferentes grupos socioculturais no cenário público, tanto nacional quanto internacional, em busca de seu reconhecimento formal, reivindicando igualdade de direitos e de oportunidades e o direito à educação escolar. Nas últimas décadas, ampliaram-se também no nosso país as discussões no âmbito da Educação acerca das diferenças em sala de aula, sejam elas culturais, étnicas, linguísticas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras. A multiplicidade das questões abordadas desafia visões e práticas profundamente enraizadas há décadas no cotidiano escolar. Para Candau (2011, p. 241), “a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal”.

Para nossa pesquisa, direcionaremos nosso olhar analítico para uma antiga zona de imigração, hoje uma localidade dentro de um dos dois distritos do município de Blumenau, em Santa Catarina, no Vale do Itajaí. Optamos por essa região pelas singularidades que ela apresenta, no que tange à sua configuração histórico-linguística e cultural, sobre a qual nosso trabalho se fundamenta e cujo contexto socioeducacional é nosso objeto de análise.

Partindo da temática do bilinguismo social presente em muitas escolas em antigas zonas de imigração europeia, formulamos nossa pergunta de pesquisa: **Que (inter)relações emergem entre práticas de letramento em alemão e em português de crianças do ensino fundamental e o contexto plurilíngue no qual se inserem?** Diante dessa questão, temos como

objetivo principal desta dissertação **compreender que (inter)relações se estabelecem entre práticas de leitura e escrita em alemão e em português de crianças do ensino fundamental e o contexto de língua de herança em que estão inseridas**. Para atingir esse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

i) caracterizar o repertório linguístico⁶ dos sujeitos da pesquisa, estudantes do ensino fundamental (4º e 5º anos). A partir da aplicação de um questionário linguístico, indicamos os usos e atitudes com relação às línguas portuguesa e alemã.

ii) analisar as narrativas escritas em alemão e em português das crianças. Esse objetivo se estabelece a fim de conhecer a produção escrita dos alunos da pesquisa no que tange ao emprego de uma estrutura narrativa e apontar possíveis (inter)relações que se estabelecem nessas práticas de letramento.

iii) discutir as relações entre as políticas de educação linguística locais e os letramentos das crianças. Esse objetivo foi pensado para indicar desdobramentos e/ou relações da tríade: políticas de educação linguística, letramentos e os resultados apontados na análise dos dados da pesquisa.

O presente estudo se justifica uma vez que o tema que o envolve é de interesse tanto social quanto acadêmico. Social, pois contribui para discussões acerca do bilinguismo social latente em um país de proporções continentais, mas considerado, em geral, monolíngue (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007). O estudo é especialmente relevante para a comunidade local, uma vez que a pesquisa ora relatada pode contribuir para uma compreensão mais abrangente das (inter)relações entre língua, escolarização e políticas de educação no contexto sociocultural em que está inserida. Além disso, é crescente o interesse pelo aprendizado da língua alemã no Brasil. Segundo dados levantados em 2015 pelo *Goethe Institut*/Instituto Goethe, mais de 134 mil pessoas aprendem alemão no Brasil. Sua vertente de interesse acadêmico se justifica na caracterização do repertório linguístico dos sujeitos alvo da pesquisa, contribuindo, assim, para a formação de uma visão crítico-reflexiva das práticas educativas e políticas linguísticas públicas locais. A presente dissertação vem se juntar também ao conjunto de produções sobre o tema, enriquecendo as discussões científico-acadêmicas e a melhor compreensão do diversificado cenário linguístico brasileiro. Os resultados de produções, estudos e pesquisas em educação

⁶ Neste estudo, compreendemos repertório linguístico como o conjunto de línguas utilizado pelos sujeitos da pesquisa.

oferecem contribuições práticas e metodológicas que têm um significado tanto acadêmico como social, pois podem apontar a possibilidade de aprimoramento ou redefinição de práticas e concepções didático-pedagógicas.

Na seção seguinte, apresentamos um breve histórico da imigração alemã no Brasil dando um enfoque à formação socio-histórica da então colônia alemã de Blumenau, em Santa Catarina, à qual a localidade investigada pertence.

1.4 IMIGRAÇÃO ALEMÃ PARA O BRASIL E A COLÔNIA BLUMENAU EM SANTA CATARINA

Muitas cidades, principalmente no sul do Brasil, formaram-se a partir das políticas imigratórias do século XIX. A corrente migratória alemã para o Brasil foi mais intensa entre os anos de 1824 e 1930. O encontro de alguns fatores distintos foram os propulsores da imigração dos povos de língua alemã. O primeiro diz respeito ao contexto histórico-político na Europa. Acontecimentos como a Revolução de 1848, a Guerra Franco-Germânica de 1870/71, a primeira e segunda Guerras Mundiais, assim como um conjunto cíclico de crises econômicas, fome e alto desemprego foram propulsores da emigração em massa de alemães, sobretudo para os Estados Unidos da América. Entre os anos de 1820 até 1913, emigraram em média 6.040.000 de alemães (BERGMANN, 1994). Para a grande maioria dos emigrantes, a travessia do Atlântico significava a fuga da miséria e da fome causadas pelas consecutivas guerras e más colheitas, o aumento do desemprego desencadeado pelo avanço da industrialização das sociedades, bem como pela perseguição política e religiosa. Segundo Bergmann (1994), um levantamento do ano de 1900 aponta que 88% dos emigrantes alemães tinham como destino os Estados Unidos da América, sendo que Brasil e Argentina juntos receberam apenas 3% de imigrantes alemães. Ribeiro (1995 *apud* CAVALCANTI, 1999, p. 390) indica que o contingente imigratório europeu em território brasileiro entre os anos de 1886 a 1930 se constitui de 1,6 milhão de italianos; 700 mil espanhóis; mais de 250 mil alemães; cerca de 230 mil japoneses e outros contingentes menores, principalmente eslavos.

No Brasil, o contingente de imigrantes alemães, apesar do fluxo relativamente contínuo, não é tão expressivo quanto o de outros grupos de imigrantes como italianos, portugueses e espanhóis (CAVALCANTI, 1999). Sua importância, entretanto, não está ligada diretamente ao

número de imigrantes, que é menor se comparado ao contingente imigratório de muitos outros grupos para o Brasil. Seu destaque no cenário imigratório brasileiro está, contudo, ligado à sua forma de participação no povoamento, principalmente dos três estados do sul do Brasil, “em zonas pioneiras, constituindo uma sociedade culturalmente diversa” (SEYFERTH, 1999a, p. 275).

A fundação da colônia de São Leopoldo no estado do Rio Grande do Sul, na região sul do Brasil, em 1824, é considerada por muitos pesquisadores como o marco inaugural da imigração alemã no Brasil (WIESER, 2014). Houve tentativas anteriores de estabelecimento de colônias alemãs no sul da Bahia e no Rio de Janeiro, contudo, tais empreendimentos não obtiveram grande êxito (SPINASSÉ, 2008).

Em Santa Catarina, a primeira colônia alemã foi, segundo Seyferth (1999b), fundada em 1829 com a denominação de São Pedro de Alcântara, área próxima à capital Florianópolis. A colonização sistemática do Vale do Itajaí iniciou em 1850 com a fundação da colônia Blumenau às margens do Rio Itajaí-Açu pelo alemão Hermann Bruno Otto Blumenau. Em 1851 surgiu uma segunda colônia, Dona Francisca, hoje Joinville. Uma década depois, foi fundada em 1860 a colônia Itajahy (hoje Brusque). Podemos tomar, assim, o Vale do Itajaí como exemplo da política imigratória voltada para a colonização de terras ditas devolutas com pequenos produtores rurais, de preferência imigrantes europeus⁷ (SEYFERTH, 1999b).

O município de Blumenau se localiza no nordeste do estado de Santa Catarina, às margens do Rio Itajaí-Açu na mesorregião do Vale do Itajaí, uma das seis mesorregiões do estado de Santa Catarina. O município é um dos catorze municípios integrantes da AMMVI – Associação dos Municípios do Médio Vale do Itajaí. Constituem essa microrregião, ainda, os municípios de Apiúna, Ascurra, Benedito Novo, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó. O contexto de pesquisa se situa ao norte do município de Blumenau, a 25 km do centro da cidade, no distrito da Vila Itoupava.

⁷Apesar de a região do Vale do Itajaí aparecer sempre como região de colonização alemã, reconhecemos também a presença de grupos indígenas que já viviam no Estado antes do período de imigração, além de outras etnias como italianos, poloneses, austríacos, húngaros, franceses e irlandeses (SEYFERTH, 1999b, 2002).

Figura 1: Mapa da localização de Santa Catarina em território brasileiro, do município de Blumenau no estado de Santa Catarina e a localização do distrito da Vila Itoupava no município de Blumenau



Fonte: Disponível em: <ammvi.org.br> e <www.info.furb.br>. Acesso em: 27 de novembro de 2014.

Para os imigrantes, oferecer educação formal a seus filhos⁸ era de suma importância, por isso reivindicavam ao governo brasileiro a oferta de escolas públicas que abrangessem também áreas mais distantes do centro da colônia. A omissão do Estado brasileiro a essas reivindicações obrigou os imigrantes a fundarem escolas, nas quais a alfabetização era realizada à semelhança do país de origem (KREUTZ, 2000). Na antiga colônia Blumenau, a língua alemã foi, até o final da década de 30, língua majoritária, língua de educação formal e de vasta produção intelectual (MAILER, 2003; FRITZEN, 2007b). Em Blumenau, no ano de 1937, o número de escolas comunitárias chegou a 173 escolas (MAILER, 2003). No Brasil, no mesmo ano, o número de escolas étnicas alemãs foi de 1.579 escolas (KREUTZ, 2000). A dura repressão à língua alemã na Era Vargas (1937-1945), que proibiu o uso da língua em público e no lar, impôs aos imigrantes um silenciamento de sua língua materna. Ao fechar escolas, jornais, editoras e instituições culturais que divulgavam a língua alemã, as medidas repressivas de ordem linguístico-cultural impeliram o idioma alemão para a zona rural, uma vez que sua visibilidade nos centros urbanos foi apagada, e tornando-se assim cada vez mais oral, com a proibição da forma escrita (MAILER,

⁸ Segundo Seyferth (1994, p. 107, grifo nosso), “na segunda metade do século XIX a escola pública já era obrigatória em vários estados alemães; assim, foram comuns as petições de colonos exigindo do governo [brasileiro] o ensino fundamental. Na ausência de escolas públicas, organizaram um sistema de escolas comunitárias, sem fins lucrativos, que, juntamente com as escolas particulares católicas e evangélicas, ensinavam em alemão. Tornaram-se escolas étnicas na medida que os currículos enfatizavam a cultura e a história alemã e eram elaborados por associações escolares que recebiam orientação da Alemanha”. Kreutz (2000, p. 162) relata também que “sobre o processo escolar dos imigrantes alemães no Brasil, percebi que a concepção de que todos deveriam ser escolarizados é uma constante em sua literatura. Aplicavam sanções religiosas severas para quem não fosse à escola”.

2003). O fechamento das escolas alemãs causou uma lacuna na educação de gerações de crianças teuto-brasileiras⁹, uma vez que proibiu o acesso à língua escrita do alemão-padrão e não ofereceu condições de aprendizagem do português (ALTENHOFEN, 2013; MAILER, 2003).

Como exposto anteriormente, foram várias as motivações da imigração alemã nos séculos XIX e XX para o Brasil. A unificação dos Estados Germânicos, constituindo uma Alemanha politicamente unida, só ocorreu em 1871. Os imigrantes que aqui chegaram vinham de diversas zonas ou regiões do então território alemão. Entre eles, havia prussianos, vestfalianos, pomeranos, renanos, bávaros, como também austríacos e suíços, que trouxeram consigo várias variedades da língua alemã, culturas e ascendências diferentes. Como ressalta Spinassé (2008, p. 4), “as características regionais eram mais distintas nos hábitos, costumes e, principalmente no que diz respeito à língua. Apesar da existência de um alemão-padrão relativamente bem disseminado, as variações linguísticas de uma região para a outra eram muito grandes”. No caso da Vila Itoupava, localidade por nós pesquisada, não nos é possível afirmar qual a região de origem dos imigrantes e nem qual a variedade da língua alemã serviria como base de referência. Como relatou Mailer (2003, p. 30), “por falta de mapeamento e dados não se sabe onde e quais dialetos alemães são falados em Blumenau. Embora pela procedência da maioria dos imigrantes e o falar dos habitantes da zona urbana parece se aproximar muito da variedade padrão”.

1.5 ROTEIRO DO TRABALHO

Para melhor compreender os caminhos percorridos até a análise dos dados apresentados nesta dissertação, no capítulo introdutório apresentamos nossa relação pessoal e profissional com o tema de investigação e, em seguida, expomos a pergunta de partida, os objetivos, bem como as justificativas da pesquisa. Discorreremos, em seguida, sobre o contexto da pesquisa que inicia com uma macrovisão da imigração europeia, em especial, a alemã para o Brasil até chegar a uma microvisão sobre a constituição do cenário intercultural no município de Blumenau, colonizado por alemães no século XIX. Concluimos, desta forma, o primeiro capítulo.

⁹ Segundo Seyferth (1999b, p. 72, grifo no original) a definição do termo teuto-brasileiro (*Deutschbrasilianer*) deve ser entendido como a combinação dos termos “*jus sanguinis* [direito sanguíneo] e *jus soli* [direito de solo]: origem alemã e cidadania brasileira, pertencimento à nação alemã e ao Estado brasileiro visualizado como multirracial ou multiétnico”.

O segundo capítulo está dividido em duas seções. A primeira aborda os procedimentos metodológicos no que se refere à caracterização da pesquisa como de enfoque qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006; BOGDAN; BIKLEN, 1994). A segunda seção (2.2) está subdividida em três subseções nas quais discorreremos sobre os sujeitos integrantes da investigação, a escola e também os instrumentos utilizados na geração de dados.

Os aportes teóricos que norteiam a pesquisa são trazidos no terceiro capítulo. Fazem parte desse capítulo uma discussão sobre concepções de letramento, linguagem, bilinguismo e políticas linguísticas. Os estudos e teorias dos autores escolhidos para este trabalho norteiam a discussão na análise dos dados, bem como são linhas mestras condutoras de nossa formação científico-acadêmica que acabam por refletir na nossa atuação profissional e guiam nossa prática docente. Concluímos o capítulo elencando trabalhos encontrados no levantamento da produção do conhecimento científico na área, cuja temática se aproxima da nossa dissertação.

No capítulo quatro, organizado em três seções, analisamos e discutimos os dados gerados pela pesquisa. Na primeira seção, são relacionados os resultados dos dados obtidos com o questionário linguístico. A seção se divide em duas subseções, nas quais analisamos inicialmente as atitudes linguísticas dos sujeitos em relação às línguas e, em seguida, na subseção 4.1.2, é abordado o uso das modalidades escrita e oral das línguas pelos sujeitos. As narrativas escritas em alemão e em português são analisadas na seção 4.2. Mais especificamente, é observada a presença de elementos de uma estrutura narrativa como cenário, complicação, resolução (KLEIMAN, 1997) e alguns princípios de coesão textual (COSTA VAL, 2004). Na última seção de análise (4.3), discutimos as marcas da oralidade (RIEHL, 2001, 2006b, 2014) e as dificuldades dos estudantes no emprego das normas ortográficas (SCLIAR-CABRAL, 2003a, 2003b; MORAIS, 2009; CAGLIARI, 2010; HEINIG, 2015) encontradas nas narrativas escritas.

Como tentativa de finalizar temporariamente as discussões aqui levantadas, são apresentadas as considerações finais, que retomam as análises discutidas e itens que respondem aos objetivos da pesquisa. Abre-se, assim, a possibilidade de novas discussões a serem realizadas sobre a educação em contextos plurilíngues e interculturais e aprofundadas em outros trabalhos ou por outros pesquisadores.

2 CONTORNOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos em duas seções, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Na primeira seção, apontamos características da pesquisa qualitativa-interpretativista (MOITA LOPES, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2006; BOGDAN; BIKLEN, 1994) cuja abordagem teórico-metodológica norteia a presente investigação. Na segunda seção, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados, sendo que a seção (2.2) está subdividida entre os sujeitos participantes da pesquisa (2.2.1), a escola e seu entorno (2.2.2) e os instrumentos da geração de dados (2.2.3) para uma melhor e mais específica explanação de cada item.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Desenvolver um trabalho de pesquisa no campo da educação, no presente estudo na esfera escolar, que possibilite gerar conhecimento mais aprofundado das situações, dos sujeitos e das instituições envolvidas é, sem dúvida, um desafio cada vez mais complexo no processo de investigação científica.

Como afirma Fritzen (2012b, p. 55, grifo no original):

Pesquisar a escola, como um *locus* de construção de práticas sociais e de discursos pelos próprios atores sociais que compartilham esses espaços diariamente e pelo atravessamento de diferentes vozes extramuros escolares, tem-se constituído um desafio que nos inquieta e nos inspira a gerar compreensão mais aprofundada do espaço escolar.

Na presente dissertação, optamos pela ênfase na abordagem qualitativa de investigação por considerarmos que ela está em maior consonância com o estudo do fenômeno social a ser abordado em nosso trabalho. Entretanto, não custa lembrar que a complexidade dos fenômenos sociais e a incomensurabilidade das práticas sociais “implica a impropriedade de qualquer ortodoxia metodológica e a necessidade de combinar angulações diferentes dos mesmos objetos” (BRANDÃO, 2002, p. 28). Em uma pesquisa científica, alguns passos são constituintes fundamentais do processo investigativo, como a definição do objeto, a opção metodológica e a análise dos dados com a posterior elaboração do texto final da dissertação.

Nesse sentido, entendemos que relatar os procedimentos adotados na pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho por nós traçado e, desse modo, avaliar com mais segurança os resultados da pesquisa.

Segundo Schwandt (2006, p. 193), “investigação qualitativa é a denominação de um movimento reformista surgido no início dos anos 1970 no meio acadêmico”. O processo de investigação qualitativo possui uma longa, notável, mas não menos atribulada história nas disciplinas humanas. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 16), “a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação” já que sua trajetória histórica é independente e distinta nas áreas da educação, do trabalho social, das comunicações, da psicologia, da história, dos estudos organizacionais, da ciência médica, da antropologia e da sociologia. O campo operacional da pesquisa qualitativa é complexo e atravessa disciplinas, campos e temas. Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa norte-americana em sete momentos históricos que se sobrepõem e funcionam simultaneamente. São eles: o tradicional (1900-1950); o modernista ou da era dourada (1950-1970); o terceiro estágio denominado de gêneros (estilos) obscuros (1970-1986); a crise da representação (1986-1990); o pós-moderno, um período de etnografias novas e experimentais (1990-1995); a investigação pós-experimental (1995-2000); e o futuro (desde 2000). Este último é o momento no qual as ciências sociais e humanas se convergem para terrenos férteis, discussões críticas acerca da democracia, da raça, do gênero, da classe, dos Estados-nações, da globalização, da liberdade e da comunidade. Seria incoerente, porém, qualquer definição da pesquisa qualitativa que não levasse em conta o complexo campo histórico e social no qual se pretende situá-la. Portanto, postula Schwandt (2006, p.194): “é melhor entendermos a investigação qualitativa como um terreno ou uma arena para a crítica científica social, do que como um tipo específico de teoria social, metodologia ou filosofia”.

Para os autores Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa em educação deve apresentar cinco características fundamentais: (1) o ambiente é natural e o investigador qualitativo frequenta o local do estudo; (2) a investigação qualitativa é descritiva, os dados são diversos (entrevistas, notas de campo, fotografias, registros oficiais; (3) interesse pelo processo e obtenção de dados é muito importante, não se consideram simplesmente os resultados; (4) análise de dados é de forma indutiva; (5) importância vital no significado: a realidade é constituída de múltiplos significados que só são passíveis de interpretação e compreensão. Os pesquisadores qualitativos têm como objetivo melhor apreender o comportamento e experiência humana e

buscam por meio dos enunciados dos sujeitos compreender o processo mediante o qual os sujeitos constroem significados no mundo social e descrever em que consistem estes mesmos significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para Freitas (2002, p. 28), “trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social”. E para compreender os discursos dos sujeitos, pautamo-nos em uma base teórico-filosófica dos conceitos de enunciação, de dialogismo e outros conceitos-chave construídos pelos estudos do Círculo de Bakhtin (2003, 2012), os quais serão discutidos em seção específica. Conforme Moita Lopes (1994) aponta, na tradição interpretativista de investigação utilizada nas Ciências Sociais (*Geisteswissenschaften*), os mesmos procedimentos para produção de conhecimento das Ciências Naturais (*Naturwissenschaften*) não são adequados. Pois, diferentemente dos fenômenos físicos, no mundo social, “os significados que o caracterizam são construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). A partir do exposto, reconhecemos a importância da distinção entre a investigação qualitativa e a quantitativa, da potencialidade da utilização da pesquisa qualitativa para uma mudança social eficaz e da crítica social nela incluída. Entendemos, porém, que mesmo dentro da abordagem qualitativa há espaço para procedimentos de cunho quantitativo que podem contribuir para a melhor compreensão de problemas e/ou situações complexas (análise de questionário para dados estatísticos, por exemplo). O homem fazendo uso da linguagem atribui significados ao mundo social, ou seja, a si mesmos, aos outros e aos contextos sociais. Entretanto, os significados não são resultado da intenção individual, mas construídos socialmente. A linguagem é, ao mesmo tempo, meio que possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista (MOITA LOPES, 1994). Ao dar significados ao mundo social, o sujeito se orienta pela e na ação dos outros, o que nos remete à Sociologia Hermenêutica ou Interpretativista de Max Weber (TOMAZI, 1993) e sua ação social (tradicional, afetiva, racional com relação a valores e a fins).

É ainda de suma importância considerar, no âmbito das pesquisas de natureza qualitativa-interpretativista, que o pesquisador está localizado no mundo social da mesma forma que os sujeitos que lhe fornecem os seus dados. O pesquisador não é, portanto, um observador à

parte, mas está integrado ao ambiente de pesquisa. Ele busca auxílio em ferramentas teóricas para melhor interpretar e compreender as práticas discursivas.

Como ator social, o pesquisador é um fenômeno político, que, na pesquisa, o traduz sobretudo pelos interesses que mobilizam os confrontos e pelos interesses aos quais serve. Donde segue: pesquisa é sempre também um fenômeno político, por mais que seja dotada de sofisticação técnica e se mascare de neutra (DEMO, 1991, p.14).

Compreendemos, assim, a presente pesquisa em educação como um processo de investigação de abordagem predominantemente qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006; MOITA LOPES, 1994; BOGDAN; BIKLEN, 1994), com um olhar de interesse sócio-histórico relacionado aos letramentos (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995, 2010; DIONÍSIO, 2007). Nossa investigação dialoga também com a Sociologia Hermenêutica de Weber, pois busca, por meio de um conjunto de práticas investigativo-interpretativas, compreender (*verstehen*) uma dada realidade social em sua multiplicidade e dinamismo. Entretanto, “compreender o que os outros estão fazendo ou dizendo e dar forma pública a esse conhecimento envolve compromissos morais e políticos” (SCHWANDT, 2006, p. 207).

Convém registrar aqui que, mesmo tendo delineado a metodologia de pesquisa, algumas questões se fizeram muito latentes e conflitantes para a pesquisadora durante a construção deste trabalho. São elas: quais as implicações de expor nas transcrições e excertos, os sujeitos e a comunidade escolar ao apresentar a variedade do português e do alemão que falam e escrevem? Ou, nas palavras de Fine, Weis, Weseen e Wong (2006, p. 135, grifo no original) “fiz com que as ‘vozes’ e as ‘histórias’ dos indivíduos voltassem a ser associadas ao conjunto de relações históricas, estruturais e econômicas no qual elas se situam?”. Encontramos acalento para nossa angústia e inquietação quanto ao trato dos dados gerados em nossa pesquisa no trabalho de Cavalcanti (2008), no qual a pesquisadora reflete criticamente seu fazer pesquisa aplicada em contextos sociolinguística e sócio-historicamente complexos de minorias étnicas (no caso, formação de professores indígenas). A autora postula que se tenha cuidado com o impacto e com as implicações que as transcrições dos dados podem ter em relação à imagem dos sujeitos na sociedade envolvente, pois esses não são meros “objetos” de pesquisa. A pesquisadora chama a atenção ainda para a dificuldade da apresentação dos dados e a tendência de acentuar na tradução deles, caso sejam socializados, por exemplo, em uma língua estrangeira, em muitos casos, “esquecendo de construir encanto e sensibilidade ao detalhe e à particularidade do vernáculo” (CAVALCANTI, 2008, p. 238). A partir do postulado por Cavalcanti (2008), propomo-nos como

pesquisadora a lançar um olhar sensível e com responsabilidade ética ao contexto social no qual a pesquisa foi realizada.

2.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

A realização de uma pesquisa engloba, de maneira geral, determinadas questões que são colocadas de forma bem imediata, enquanto outras vão aparecendo no decorrer do processo de sua construção. Para poder encerrar as etapas da pesquisa, no tempo limite institucionalmente estipulado, é preciso dar conta dessas questões, o que nos conduz a um intenso exercício de reflexão em torno dos problemas enfrentados, escolhas feitas, erros cometidos e dificuldades descobertas ao longo da trajetória.

Nesse sentido, a organização de nosso trabalho comportou pelo menos dois momentos. Um primeiro, antes mesmo do contato formal entre a pesquisadora e o contexto a ser pesquisado, refere-se ao momento da geração dos dados, isto é, duas narrativas, uma escrita em português e outra em alemão, bem como o preenchimento de um questionário linguístico pelos estudantes. O segundo momento se refere propriamente ao contato pessoal da pesquisadora/autora desta dissertação com o campo da investigação, suas visitas à escola para uma melhor apreensão e compreensão da realidade e do contexto sociocultural em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa.

A geração dos dados ocorreu no ano de 2012 no âmbito do então projeto piloto intitulado “Bilinguismo teuto-brasileiro: um estudo comparativo entre Alemanha e Brasil¹⁰”, coordenado no Brasil pela Prof^a Dra. Maristela Pereira Fritzen (FURB) e na Alemanha pela Prof^a Dra. Claudia Maria Riehl (Universidade de Munique). Esse projeto foi desenvolvido, inicialmente, pelas coordenadoras no âmbito de um intercâmbio científico de curta duração (CAPES/DAAD). A cooperação interinstitucional firmada em 2012 pelas pesquisadoras possibilitou a elaboração e a execução do projeto piloto, que envolveu a geração de dados sociolinguísticos por meio da aplicação de um questionário, além da produção de narrativas escritas em português e em alemão, por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma

¹⁰ O projeto teve continuidade e se encontra em desenvolvimento com recursos do CNPq (Edital Universal 2014).

escola municipal multisseriada do campo no distrito da Vila Itoupava em Blumenau/SC. Os dados gerados no projeto piloto integram o banco de dados vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB, na linha de pesquisa Linguagem e Educação. São analisados, portanto, na presente dissertação, registros (questionários e narrativas escritas em português e em alemão) desse banco de dados, gerados com estudantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental. A geração das narrativas em alemão na escola foi conduzida em 2012 pela Profª. Dra. Claudia Maria Riehl, da Universidade de Munique (Alemanha) e pela Profª. Ms. Walkíria¹¹, professora da FURB que auxiliou as pesquisadoras na geração dos dados. As narrativas em português foram geradas por uma aluna bolsista CAPES do programa de pós-graduação da FURB. A condução da geração dos dados do questionário linguístico em língua alemã foi realizada pelas professoras Riehl e Fritzen.

Na sequência, subdividimos esta seção entre os sujeitos participantes da pesquisa (2.2.1), a escola e seu entorno (2.2.2) e os instrumentos da geração de dados (2.2.3) para uma melhor apresentação e organização dos dados.

2.2.1 Sujeitos da pesquisa

Segundo Freitas (2007, p. 29), “considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre a sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa”.

Pela perspectiva bakhtiniana de linguagem, o estudo do sujeito, cuja existência se dá por meio da linguagem, constitui-se na e pela sua relação dialógica com outros sujeitos, interação baseada nos diferentes usos da linguagem, conforme a esfera social na qual está inscrito. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 400, grifo no original),

qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido como e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.

¹¹ Utilizamos um pseudônimo para identificar a professora colaboradora.

Mesmo que não tenhamos participado efetivamente da escolha dos sujeitos na etapa de geração dos dados, entendemos como primordial a seleção dos participantes que irão compor o universo de uma investigação, uma vez que essa seleção interferirá diretamente na qualidade das informações, a partir das quais será possível fazer a análise e chegar a uma compreensão mais ampla do problema de pesquisa delineado. A escolha dos sujeitos, bem como da escola, deu-se a partir das singularidades que a localidade apresenta, no que tange à sua configuração histórico-linguística e cultural, fortemente marcada pela imigração alemã. Soma-se a esse fato o contato anterior de Fritzen (2007b), que já havia pesquisado essa escola em sua tese de doutorado, bem como a participação da comunidade em pesquisas posteriores. Outro fator importante é o fato de a escola municipal multisseriada no ano de 2002 ter sido inserida no programa de formulação de uma política linguística para o município de Blumenau. Um dos objetivos do programa era “a valorização e o reconhecimento da língua alemã em Blumenau, como elemento estruturante da cultura e identidade de seus habitantes” (MAILER, 2003, p. 63). Dentro do programa, havia o projeto intitulado “Escolas Bilíngues”, que pretendia inserir aulas de língua alemã juntamente com aulas de português e de inglês nas escolas municipais isoladas/multisseriadas (MAILER, 2003; FRITZEN, 2007b). Constava ainda no programa a formação de professores e a criação do Conselho de Língua Alemã no Município. Infelizmente, desdobramentos de ordem político-administrativa e educacional, no ano de 2005, fizeram com que o processo de implantação de todo o programa de uma política linguística local e o projeto “Escolas Bilíngues” fosse interrompido. O projeto como um todo não se efetivou, mas a oferta do ensino da língua alemã nas escolas multisseriadas foi efetivada. O Conselho Consultivo de Língua Alemã, também vislumbrado no projeto inicial, formou-se apenas em meados de 2007¹². Como apontado em estudos anteriores (FRITZEN, 2007b, 2012), o alemão não se tornou efetivamente a língua de instrução nas disciplinas curriculares como planejado no Projeto “Escolas Bilíngues”, uma vez que as demais disciplinas ainda são ofertadas somente em língua portuguesa, ou seja, o português é a língua de instrução formal. No ano de 2015, a escola vem oferecendo semanalmente duas horas/aula de alemão e cinco horas/aula de português, com duração de 45min cada, do primeiro ao quinto ano. Na educação infantil, as crianças têm uma hora/aula de alemão por semana.

¹² Em 2004, o então prefeito municipal chegou a assinar a Lei Complementar nº 487 para criação do Conselho de Língua Alemã, contudo o conselho não foi constituído na época.

A aplicação dos instrumentos de pesquisa foi realizada com 27 estudantes, sendo cinco alunos do 5º ano e 22 alunos do 4º ano que foram convidados no ano de 2012 a participar da pesquisa por meio da escrita, de apoio pictográfico de uma sequência de seis gravuras numeradas, de duas narrativas, uma em português e uma em alemão e do preenchimento de um questionário linguístico. Para análise dos dados, fizemos um recorte dos 27, sujeitos tendo como critério de seleção a presença dos três instrumentos de geração de dados: a narrativa escrita em português, a narrativa escrita em alemão e o questionário linguístico. Também optamos pelos estudantes que responderam ter o alemão e o português como língua materna. Assim, são analisadas, nesta dissertação, as narrativas e o questionário linguístico de nove sujeitos. Os demais 18 participantes não possuíam todos os instrumentos por diversos motivos, entre eles falta à escola nos dias da geração dos dados, o que os excluiu do *corpus* de análise. O termo de consentimento livre e esclarecido se encontra no Anexo A. Os sujeitos da pesquisa são identificados por pseudônimos¹³ ao longo da dissertação. O quadro 1 foi elaborado a partir das respostas dadas por eles ao questionário.

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa

Sujeito	Idade (em março 2012)	Ano escolar em 2012	Língua materna assinalada no questionário linguístico	Há quanto tempo tem aula de alemão ¹⁴
1- ARTHUR	10 anos	5º ano	Alemão	8 anos
2- THOMAS	10 anos	5º ano	Alemão	8 anos
3- LEOPOLD	10 anos	5º ano	Alemão	8 anos
4- ERIKA	10 anos	5º ano	Alemão e português	8 anos
5- LINA	9 anos	4º ano	Alemão	7 anos
6- ADRIAN	9 anos	4º ano	Alemão	7 anos
7- HELENE	9 anos	4º ano	Alemão	9 anos ¹⁵

¹³ Demos aos sujeitos pseudônimos que são os nomes do avô e tio-avô maternos da pesquisadora e também da filha e dos netos da família de Heinz-Jochen e Annette Adelt que acolheram a autora desta dissertação durante muitos anos na Alemanha.

¹⁴ Como mencionado anteriormente, o alemão começou a ser ofertado nas escolas municipais multiserriadas, como no caso da escola pesquisada, no ano de 2005.

¹⁵ No ano de 2012, a escola recebia crianças a partir dos dois anos de idade na educação infantil e oferecia uma hora/aula de 45min por semana de alemão para eles. Em 2015, a idade de ingresso para crianças na educação infantil da escola é a partir dos quatro anos de idade. No preenchimento do questionário, a estudante Helene indica ter aulas de alemão há nove anos. Tal dado corresponde igualmente à idade da menina na época da geração de dados.

8- ROSALIE	9 anos	4º ano	Alemão e português	7 anos
9-JOHANN	9 anos	4º ano	Alemão e português	7 anos

Fonte: Dados gerados na pesquisa.

2.2.2 A escola e seu entorno

Embora não façamos aqui uma extensa análise da diferença da conceituação dos termos rural e campo, optamos, neste trabalho, por empregar o termo “campo” quando nos referimos à educação na escola pesquisada, pois compreendemos que a denominação “educação rural” no Brasil é historicamente associada a uma situação de precariedade, relegada a planos inferiores e vista como espaço de políticas compensatórias, de baixa qualidade e escassos recursos pedagógicos (CALDART, 2004). Uma significativa conquista não só para a população campestre, porém, veio com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que garante a educação como direito de todos. Com esse reconhecimento legal, uma nova concepção de educação para todo o território brasileiro começou a ser pensada. A mobilização de vários movimentos sociais do campo reivindicava outros direitos sociais, o direito por políticas públicas educacionais específicas e diferenciadas para o campo. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA entende por “escola do campo” no seu Art. 1º, parágrafo §1, inciso II, “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2012, p. 81). Dessa forma, o “campo” deve ser entendido para além da sua localização geográfica, pois não é mais possível reproduzir no campo o modelo urbano industrial de educação. Justamente a partir das reivindicações e da latente necessidade de políticas públicas educacionais voltadas para a educação das comunidades moradoras do campo, é que se começa a pensar em estratégias, formas de organização e construção de propostas pedagógicas que resguardecem as particularidades da vida cotidiana do campo. Conforme a Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no seu Art. 5º:

Possivelmente a estudante compreendeu erroneamente a pergunta 11 do questionário “*Wie lange hast du schon Deutschunterricht?*” (Há quanto tempo você já tem aulas de alemão?) e deu uma informação equivocada para o item.

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

A Rede Municipal de Ensino de Blumenau compreende, segundo as Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica (BLUMENAU, 2012), como “Educação do Campo” as classes multisseriadas, ofertadas em onze unidades escolares localizadas em regiões distantes do centro da cidade. Nessas unidades escolares, são atendidos, em média, 450 alunos da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental de nove anos.

Um dos fatores organizacionais escolares que diferenciam, via de regra, as escolas dos meios urbanos dos considerados do campo são as classes multisseriadas ou seriadas. Entretanto, vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9394/96, no seu artigo 23, deixa clara a possibilidade da organização de turmas por séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização. A escolha deve sempre priorizar os interesses do processo de aprendizagem.

A unidade escolar pesquisada é uma escola municipal do campo organizada em regime de multisseriação. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as classes multisseriadas:

têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe. A unicodência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. Embora possa acontecer de uma escola ou classe ser multisseriada e ter mais de um professor [...] (INEP, 2007, p. 25).

O estabelecimento oferece ensino da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, atendendo, assim, crianças de quatro a dez anos de idade. No ano de 2015, a escola atendia a um total de 82 estudantes. De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2009), existem em território brasileiro 83 mil escolas do campo, sendo que 39 mil trabalham com classes multisseriadas, atendendo 1, 3 milhões de alunos do ensino fundamental. No caso da referida escola, o atendimento é feito no período matutino, das 8h às 12h, e no período vespertino, das 13h às 17h.

A escola pesquisada, como já mencionado anteriormente, está localizada em área rural do distrito da Vila Itoupava, ao norte do município de Blumenau, em Santa Catarina. O distrito da Vila Itoupava foi criado em 1943 pela Lei Estadual nº 941, de 31/12/1943 e se localiza cerca de 30 km do centro da cidade de Blumenau. O distrito possui 91 km², sendo que apenas 10.98 km² são de área urbana. Segundo o censo do IBGE do ano de 2010, o distrito possui 5.312 moradores, com uma densidade demográfica de 63 pessoas por km². A localidade na qual está localizada a escola frequentada pelos sujeitos da pesquisa possui 660 moradores.

O entorno da instituição escolar apresenta uma formação arquitetônica habitualmente encontrada nas colônias de imigrantes, ou seja, o conjunto escola, igreja e cemitério. O templo religioso da Igreja Evangélica Luterana (IECLB) foi construído há 40 anos na localidade. Mensalmente, é celebrado um culto em língua alemã no qual o *Gesangbuch* (livro de cantos em alemão) é utilizado para os cantos durante a celebração religiosa. Além disso, na localidade é distribuído um informativo confessional¹⁶ com artigos em língua alemã de circulação regional. Próximo à escola, há um Clube de Caça e Tiro (*Schützenverein*) que, em 2012, comemorou 60 anos de existência. Esses dados ilustram a estreita ligação na comunidade da educação, da língua alemã e da religião, em especial a luterana, desde os tempos da colônia. Normalmente, a escola como instituição social é reconhecida nessa comunidade, assim como a igreja e o clube, agregando, em geral, os moradores em suas práticas e eventos. Como observou Fritzen (2007b, p. 101), nessa mesma comunidade a partir do funcionamento da escola, “estabelecem-se redes de relações que contribuem para o fortalecimento dos vínculos sociais do grupo”. Nos festejos de datas comemorativas como Festa de Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina e “*Oktoberfest*”, que ocorrem geralmente aos sábados à tarde, reúnem-se pais dos alunos, irmãos menores e maiores que já estudaram na escola, avós, tios, primos nas dependências da escola para se confraternizarem. Fritzen (2007b) observou que, nessas ocasiões, os momentos formais são dirigidos pelas professoras em português, mas as interações pessoais informais são em alemão.

Desde 2013, a escola participa do Programa Mais Educação instituído pelo Governo Federal. O programa, ofertado às escolas públicas de ensino fundamental, consiste no desenvolvimento de atividades induzindo a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. No município de Blumenau, o programa visa

¹⁶ O Caminho (*Der Weg*) é um jornal luterano de edição e distribuição mensal. Também disponível na *Internet* no endereço eletrônico www.jornalocaminho.com.br.

desenvolver atividades de acompanhamento pedagógico, agroecologia, prática circense, musicalização, recreação e artes visuais, sendo contemplados alunos de 1º ao 5º ano. As crianças que participam do programa recebem café da manhã, almoço e café da tarde. Conforme informou a diretora da escola, as atividades do Programa Mais Educação são realizadas no contraturno escolar e têm a coordenação da Diretoria de Programas e Projetos Integrados da Secretaria Municipal de Educação. No ano de 2015, a unidade escolar não ofereceu a prática circense, mas sim recreação com jogos educativos e esportivos voltados à disciplina de educação física.

A geografia da região se caracteriza por ser de morros, vales estreitos e é recortada por vários ribeirões. No distrito da Vila Itoupava, são perceptíveis características oriundas da colonização alemã, além da língua, o estilo arquitetônico das casas, a culinária e a tradição dos Clubes de Caça e Tiro. O distrito possui sete escolas municipais de ensino básico, duas escolas estaduais de educação básica, um centro de educação municipal (CEI) e um centro de educação particular.

Como observado em nossas visitas realizadas à escola municipal multisseriada, ela possui duas salas de aula para as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, uma sala para a Educação Infantil, uma secretaria que também é a sala da diretora, uma cozinha, banheiros, pátio coberto, uma horta e área de recreação externa/parquinho.

A Secretaria Municipal de Educação de Blumenau nas Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica descreve o quadro funcional das unidades escolares com Educação do Campo como, de modo geral, possuem:

um diretor eleito ou um professor responsável, um professor regente para cada classe e, na possibilidade de atendimento da rede, contempla ainda um professor de Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Alemã. A maioria destas unidades dispõe de um laboratório de informática com um professor articulador desta proposta, recebem a biblioteca ambulante com cronograma pré-estabelecido, em parceria com a Fundação Cultural Municipal (BLUMENAU, 2012, p. 63).

Entre os funcionários que atuam na escola, encontram-se duas cozinheiras/serviços gerais, uma professora regente da classe multisseriada, a professora da educação infantil, uma professora de educação física e a professora de língua alemã. A diretora da escola, pseudônimo Aurora, acumula as funções de diretora escolar, coordenadora pedagógica e secretária da escola. Ela participou como autora, juntamente com outras 31 professoras, no ano de 2012, do Grupo de

Trabalho que formulou e redigiu o capítulo relativo à Educação do Campo das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica/Ensino Fundamental do Município de Blumenau.

2.2.3 Instrumentos da pesquisa: propostas de produção e questionário

Neste trabalho, utilizamos o conceito de geração de dados como entendido por Mason (2001, p. 36, grifo no original, tradução nossa):

[...] é mais correto falar de *geração* de dados do que *coleta* de dados, precisamente porque a maioria das perspectivas qualitativas iria rejeitar a ideia de que um investigador pode ser um colecionador completamente neutro de informações sobre o mundo social.¹⁷

Um dos instrumentos aplicados para geração de dados foi a proposta de produção de narrativas escritas em alemão e em português. Para a produção das narrativas escritas, foram utilizadas duas sequências distintas de seis imagens numeradas sem texto, como apoio visual. As narrativas escritas em alemão foram geradas em 05 de março de 2012. A geração da narrativa escrita em português aconteceu posteriormente, no dia 28 de março do mesmo ano.

A autoria das sequências de imagens sem texto utilizadas na geração das narrativas é do alemão e.o.plauen¹⁸, intituladas *Vater und Sohn* (Pai e Filho) publicadas entre os anos 1934-1937 em Berlim, na Alemanha. Para cada idioma, foi utilizada uma sequência distinta de seis gravuras numeradas que sugere o cenário, a complicação, a resolução e o desfecho. As imagens já são utilizadas também nas pesquisas da Prof^a Dra. Claudia M. Riehl¹⁹ sobre a língua alemã em contextos de línguas minoritárias na Europa. A análise de uma narrativa em língua alemã de uma aluna da escola desta pesquisa, mas que não faz parte do nosso *corpus* de análise, encontra-se na

¹⁷ “[...] it is more accurate to speak of *generating* data than *collecting* data, precisely because most qualitative perspectives would reject the idea that a researcher can be a completely neutral collector of information about the social world” (MASON, 2001, p. 36).

¹⁸ e.o.plauen é o pseudônimo usado pelo desenhista alemão Erich Ohser. Informações retiradas de <http://www.e.o.plauen.de/erich-ohser/biografie/>

¹⁹ A Dra. Claudia Maria Riehl é titular da cátedra Linguística Alemã com ênfase em Alemão como Língua Estrangeira e dirigente do Centro Internacional de Pesquisa sobre Multilinguismo (*Internationale Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit - IFM*) do Instituto de Alemão como Língua Estrangeira (*Institut für Deutsch als Fremdsprache*) da Universidade de Munique (*Ludwig-Maximilians-Universität München*). Coordena o projeto *Mehrschiflichkeit: Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren* (Letramento plurilíngue: a interação de competências linguísticas em primeira e segunda língua e fatores extralinguísticos).

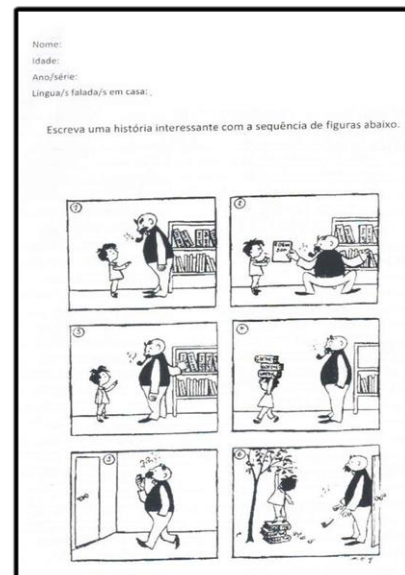
página 124 do livro “*Mehrsprachigkeit: eine Einführung*/Plurilinguismo: uma introdução” (RIEHL, 2014).

A situação de produção consistiu na escrita individual, de uma história fictícia criada pelo sujeito a partir das sequências de gravuras. A aplicação foi coletiva, nas dependências da escola, em uma sala de aula se entregando aos sujeitos somente as folhas de papel com as gravuras. Na proposta para a narrativa em português (Apêndice C), além da sequência de seis imagens numeradas, constava o seguinte cabeçalho a ser preenchido pelo estudante: nome, idade, ano/série, língua/s falada/s em casa e a orientação: “Escreva uma história interessante com a sequência de figuras abaixo”. Na folha para a história em língua alemã (Apêndice B), não constava nenhuma orientação, somente os campos *Deckname* (Pseudônimo), *Alter* (idade), *Klasse* (ano), *Haussprache(n)* (línguas faladas em casa). As sequências de imagens são retomadas na seção 4.2.2, quando analisamos o desenvolvimento da situação-problema na escrita das narrativas.

Figura 2: Sequência de imagens numeradas sem textos apresentadas aos sujeitos para elaboração das respectivas narrativas escritas: à esquerda para a narrativa em alemão e à direita a sequência para a narrativa em português.



Fonte: Dados da pesquisa.



Outro instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário linguístico elaborado em língua alemã pela Prof^ª Dra. Claudia Riehl e aplicado por escrito aos estudantes do 4º e 5º ano.

As perguntas do questionário se baseiam em proposta de trabalho anterior de Riehl em contextos de língua minoritária. Um questionário, segundo Gil (2008, p. 121), pode ser entendido como

uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

O referido questionário (Apêndice A) foi aplicado durante o período de aulas. Por ser na forma escrita, é um questionário designado de autoaplicado, ou seja, as pesquisadoras, Riehl e Fritzen, não formularam oralmente as questões para os sujeitos, mas orientaram as crianças quanto ao preenchimento dos itens. Em relação à forma, Gil (2008, p. 123) aponta que:

[...] nas questões fechadas, pede-se aos respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista. São as mais comumente utilizadas, porque conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas.

Na parte superior da folha, encontra-se o cabeçalho, preenchido pelos próprios sujeitos, com um pseudônimo de sua escolha, o nome da escola e o ano/série que estava cursando. O questionário possui três partes: a primeira é relativa a dados gerais pessoais como idade, sexo, língua materna (*Muttersprache*) do sujeito, outras línguas que fala, local de nascimento e outros lugares nos quais tenha residido o respondente; a segunda parte coleta informações como língua materna, profissão dos pais e/ou adultos que vivem com a criança; a terceira parte do questionário é constituída por 13 questões fechadas com as quais se buscou desenhar um perfil do uso das línguas alemã e portuguesa nas práticas sociais e âmbitos de convivência e socialização dos participantes da pesquisa. Da mesma forma que a sequência de imagens, o questionário sociolinguístico é um instrumento formulado e utilizado pela Prof^a Dra. Claudia em suas pesquisas na Alemanha.

A partir dos dados apontados no questionário pelo grupo de estudantes do 4º e 5º ano que participou desta pesquisa, buscar-se-a nas análises caracterizar o repertório linguístico dos alunos e as singularidades no uso das línguas portuguesa e alemã em diferentes situações, como em práticas de escrita, de leitura, no uso da mídia (rádio, *Internet*), nas relações interpessoais (na família, na escola e na interação com os amigos) identificando as atividades e a preferência pessoal no uso das línguas em questão.

As respostas dadas às questões permitem, ainda, apontar as atitudes linguísticas bem como os usos das línguas alemã e portuguesa pelos sujeitos.

A fim de se certificar de estar apreendendo da melhor maneira possível as diferentes perspectivas do objeto de estudo, o investigador qualitativo pode, ainda, integrar a sua estratégia de investigação qualitativa outras formas de contato como conversas informais, participação em eventos dos quais pessoas ligadas ao universo investigado interagem (desde que registradas de algum modo – de preferência, no diário de campo) e coleta de informações adicionais, realizadas de forma mais ou menos regular, por telefone e/ou por correio eletrônico (DUARTE, 2002). Tal material não se constitui foco central da análise, mas participa significativamente da pesquisa como material complementar. Por isso, a pesquisadora fez algumas visitas à escola e elaborou diários de campo. De acordo com Vóvio e Souza (2005, p. 60),

o diário é mais um dos instrumentos metodológicos usados para registro sistemático de eventos que podem ser importantes para a compreensão do processo dinâmico da pesquisa. Seu uso presta-se ao registro de determinadas reações e expressões dos participantes e também à auto-reflexão por parte das pesquisadoras.

Utilizamos as anotações de campo, reelaboradas em diários de campo, de nossas visitas agendadas à escola, combinadas a outros instrumentos, para melhor compreender o contexto no qual os sujeitos pesquisados estão inseridos e suscitando dessa maneira uma aproximação com as diferentes dimensões de suas vidas.

Quadro 2: Cronograma de visitas à escola

Data	Motivo
04/09/2014	Acompanhamento do Prof. Christoph Lindenfelser da Pädagogische Hochschule Weingarten/Alemanha em visita à escola
13/11/2014	Conversa com a diretora Aurora para coleta de informações de caráter organizacional e físico da escola
05/06/2015	Conversa informal com a diretora Aurora para auxílio na leitura das narrativas em alemão.

Fonte: A autora.

O aprendizado da escrita não é apenas a habilidade de codificação e decodificação de sinais gráficos, nem se reduz ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas. Ferreira e Teberosky (1999), alicerçadas na concepção teórica piagetiana de uma aquisição de conhecimentos baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento,

compreendem a aquisição da escrita como um processo ativo no qual a criança constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita. Por isso, o processo de aprendizado da língua escrita não pode ser reduzido a habilidades de codificação e decodificação, ou seja, ao domínio da tecnologia de ler e escrever. Ele deve também possibilitar à criança o domínio de conhecimentos que permitam o uso dessas habilidades nas práticas sociais de escrita e leitura extrapolando, assim, o simples domínio do código alfabético e das regras léxico-gramaticais (BRASIL, 2008). A condição básica para o uso escrito da língua, porém, é a apropriação do sistema alfabético e ortográfico, que envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos.

O Ministério da Educação (MEC) nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) de 5ª a 8ª série relativos ao ensino de Língua Portuguesa²⁰ traduz em suas propostas educacionais o reconhecimento da importância do conhecimento do sujeito sobre textos e habilidades narrativas.

Os PCNs (BRASIL, 1998), ao especificarem os dois eixos organizadores básicos (de uso e de reflexão da língua e da linguagem) relativos ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, introduzem a produção de textos, tanto orais quanto escritos, como atividade de maior importância no processo de formação de usuários competentes da língua, no caso do documento, o português como língua materna. Para formar usuários competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes, é necessário o trabalho com produção de textos, o que envolve o aprendizado e ensino de um conjunto de estratégias linguísticas e cognitivas que possibilita aos sujeitos desenvolverem e ampliarem competências linguísticas e estilísticas.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra - também por escrito - para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. É necessário, portanto, ensinar os alunos a lidar tanto com a escrita da linguagem - os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas -

²⁰ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por estar em processo de construção, não é referenciada ao longo do texto. A versão preliminar foi divulgada em 2015, aberta à discussão e consulta pública. Em março de 2016, foi apresentada a segunda versão do documento. Na BNCC, a área de Linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. Os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa estão organizados no documento em cinco eixos, que dizem respeito a práticas e a conhecimentos de linguagem. São eles: a apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística, sendo este último transversal aos demais (BRASIL, 2016).

como com a linguagem escrita - os aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1997, p. 48).

Dessa forma, compreendemos que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, tanto para o grupo social em que seja introduzida, como para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Normalmente, pesquisas que investigam o aprendizado e o desenvolvimento de um esquema narrativo na produção de histórias adotam uma análise baseada na Gramática de História, que especifica os elementos constituintes essenciais em um texto narrativo (RUMMELHART, 1975; STEIN; GLENN, 1979; SCLiar-CABRAL; GRIMM-CABRAL, 1984). Essas pesquisas, entre outras, utilizam diferentes metodologias para identificar níveis de progressão quanto ao domínio desses componentes básicos da organização desse tipo de texto e de suas convenções linguísticas (REGO, 1986; SPINILLO; MARTINS, 1997; SILVA; SPINILLO, 1998; HEINIG, 2015). Essa progressão, porém, vem sendo investigada, em geral, a partir de narrativas ou relatos orais. Faz-se necessário explorar melhor a produção escrita de histórias por crianças inseridas em contexto de língua de imigração. Este trabalho se propõe a investigar a escrita de narrativas em alemão e em português, por crianças falantes de uma língua de herança, considerando que o ato de escrever requer do escritor um conjunto de opções linguísticas e envolve uma linguagem mais elaborada e organizada do que a fala (SILVA; SPINILLO, 1998). Além disso, ao ser solicitado a escrever um texto, nesse caso uma narrativa, o escritor precisa lidar com exigências desse tipo de texto, como o esquema narrativo, além das convenções organizacionais e linguísticas próprias deste texto.

Tendo apresentado os contornos metodológicos, o próximo capítulo versa acerca dos aportes teóricos que norteiam nossa pesquisa.

3 APORTES TEÓRICOS: LETRAMENTOS, BILINGUISMO E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Neste capítulo, apresentamos o referencial teórico do nosso trabalho. A seleção dos autores nesta dissertação aconteceu pela pertinência diante dos sentidos apontados pelos dados gerados na pesquisa. As escolhas aqui feitas elencam os escritos de autores que abordam conceitos e teorias necessários para a compreensão da linguagem (BAKHTIN, 2003, 2012), do bilinguismo como fenômeno social (MAHER, 2007b), aspectos da escolarização e dos letramentos em cenários de minorias linguísticas (MAHER, 2007b; CAVALCANTI, 1999, 2011), bem como uma discussão acerca das políticas linguísticas públicas locais. Partimos da perspectiva dos estudos do letramento baseados em autores como Street (1984, 1995, 2013); Heath (1982, 1983), Kleiman (1995, 1997), Soares (2001, 2002, 2011), da linguística aplicada (CAVALCANTI, 1999, 2011; MAHER, 2007b; RIEHL, 2014) e das políticas linguísticas com base em Calvet (2002; 2007), Altenhofen (2013) e Oliveira (2009, 2013).

É indiscutível a contribuição dos pensamentos e das obras do Círculo de Bakhtin às ciências humanas e aos estudos da linguagem. Segundo Brait e Melo (2005, p. 65), a linguagem é concebida no pensamento bakhtiniano “de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos”. Ou seja, a linguagem é entendida a partir da interação entre os indivíduos envolvidos em uma prática social. O conceito da natureza dialógica da linguagem ao mesmo tempo gera e singulariza o conjunto de obras do Círculo de Bahktin (FARACO, 2006). Em virtude disso, a linguagem é entendida como infinita, plurilíngue e dialógica, na qual a interlocução ocorre do resultado das relações entre os sujeitos sociais, rompendo com o signo linguístico fixo, partindo em busca de novos sentidos. Nessa perspectiva, postula Brait (2004, p. 3) que “o cotidiano do homem é entrecortado por discursos, isto é, formas de dizer e conceber o mundo que podem estar expostas, visíveis, mas que também circulam e atuam sem que os envolvidos se deem conta”.

Nossa dissertação se constitui, portanto, de enunciados múltiplos tanto das narrativas escritas, dos questionários linguísticos, dos documentos oficiais, bem como de nossas escolhas metodológicas e teóricas, pois nossas palavras estão da mesma forma repletas de palavras dos outros. Pautados na reflexão bahktiniana, ao buscar compreender os sentidos gerados nos

enunciados dos sujeitos da pesquisa, estamos assumindo uma atitude responsiva ativa. Pois como postula Bakhtin (2012, p.137), “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”. Ou seja, o aspecto dialógico da linguagem demanda uma resposta do outro, pois na interação verbal, os interlocutores não são sujeitos passivos, ao contrário, são criadores e ativos. No ato enunciativo, eles atuam mútua e ativamente sendo que sua compreensão responsiva está em constante construção e sua réplica e resposta provocam e antecipam um outro discurso-resposta no interlocutor. Dessa forma, quando o pesquisador permite que enunciados alheios constituam sua pesquisa, e somente desta forma, é que é possível uma aproximação ética e responsável com a realidade.

Em vista disto, é importante pensarmos também nas questões ligadas à relação da língua única com a formação dos Estados-Nação, bem como a instauração por meio da língua única de uma identidade nacional homogênea. Embora prevaleça ainda no senso comum a visão de que o Brasil é um país monolíngue e cuja homogeneidade idiomática se constroi em torno do português, coexistem em território nacional

[...] por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Somos, portanto, como a maioria dos países do mundo - em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua - um país de muitas línguas, plurilíngue (OLIVEIRA, 2009, p. 9).

O ser humano sempre interviu sobre a língua, seja legislando, ditando regras de uso do idioma ou dissipando ideias valorativas sobre as diversas línguas (CALVET, 2007). A tal ação interventiva chamamos de política linguística. Calvet (2007, p. 11) define política linguística como a gama de “grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”. Tais grandes decisões podem ser exemplificadas em questões práticas como: “em que língua o Estado funcionará e se relacionará com os cidadãos, em que língua(s) a educação e os serviços culturais serão oferecidos, que variedade de língua será usada, se as outras línguas faladas pelos cidadãos serão reprimidas, reconhecidas ou promovidas” (OLIVEIRA, 2013, p. 1). Todavia, as políticas linguísticas não devem ser vistas de forma isolada ou separadas do planejamento linguístico, ou seja, dos meios utilizados para colocação em prática das decisões para intervir em questões relacionadas à(s) língua(s) numa determinada sociedade. Como elucida Oliveira (2013, p. 1, grifo nosso),

[...] entre a vontade de que os cidadãos usem uma determinada língua e os passos concretos para que uma população inteira a maneje existem *elementos de planejamento*: ações concretas, sistêmicas, financiamento e orçamento, formação de quadros, entre outros.

Como afirma Maher (2013, p. 119), as políticas linguísticas “se referem a objetivos que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem – no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias etc. -, ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas”. Dessa forma, as políticas e o planejamento linguístico deveriam ser tratados como ações ou processos interligados, inseparáveis e interdependentes. Ações no âmbito das políticas linguísticas podem ser elaboradas e engendradas tanto pelo Estado, quanto também podem ser formuladas e postas em ação por uma comunidade para suprir necessidades locais (MAHER, 2013). Os processos que envolvem a elaboração e a prática de políticas linguísticas são complexos e raramente almejam simplesmente apresentar soluções para “problemas linguísticos” ou intencionam meramente manipular uma dada situação (socio)linguística (MAHER, 2013). Segundo Maher (2013, p. 120), o que se objetiva, quase sempre, “é a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltece-las ou de denegri-las”. Por consequência, uma política linguística nunca é apolítica ou neutra. Ela é permeada por relações de conflitos e de poder. Não é mais possível ignorar a disparidade da visão monolíngue adotada pela legislação brasileira e a singularidade dos múltiplos cenários de sala de aula em contextos bi/multilíngues nos quais questões linguísticas e sociolinguísticas se confrontam e se conflitam.

Cabe ainda pontuar que a construção de uma política de educação linguística, de respeito e valorização de contextos bilíngues de minorias linguísticas no Brasil, ainda que lentamente, está em processo. Podemos observar avanços legais quanto às línguas autóctones (CAVALCANTI, 2011; MAHER, 2010), bem como conquistas acadêmicas por meio de pesquisas com diferentes perspectivas analíticas e baseadas em uma concepção de linguagem como dialógica, plural e fluída (BAKHTIN, 2012). Como ressaltam alguns autores (CAVALCANTI, 1999, 2013; MAHER, 2010; FRITZEN, 2012a), porém, há certas questões a serem observadas no conjunto de proposições nesse processo de construção de uma política de educação linguística bilíngue de minorias, a saber: (i) implementação de políticas linguísticas públicas voltadas para as demandas locais, (ii) diálogo e elaboração com as comunidades envolvidas das propostas e decisões, (iii) a ajustamento das propostas entre os sistemas de ensino municipal e estadual e com a formação

inicial e em serviço de professores. Ainda quanto à formação de professores de línguas, como bem ressaltou Cavalcanti (2013), é essencial incluir estudos sobre bilinguismo e variação linguística na formação desses profissionais, proporcionando-lhes uma formação ampla. Concordamos com a autora e vislumbramos uma formação linguística crítica para o profissional em educação que inclua estudos sobre multilinguismo, imbricados pelos estudos do letramento.

Dos aportes teóricos, como mencionado anteriormente, também fazem parte discussões sobre alfabetização e letramento (STREET, 1984, 1995, 2013; HEATH, 1982, 1983; KLEIMAN, 1995, 2007, 2010; SOARES, 2001, 2011), conceitos que fundamentam nosso olhar analítico no capítulo quatro sobre os dados gerados na pesquisa.

Muito se tem discutido sobre o termo letramento. Genericamente, ele é empregado para se referir ao impacto social da escrita. Em inglês, o termo *literacy* não se refere apenas à alfabetização, mas inclui os reflexos que a escrita promove na vida social de uma comunidade e dos sujeitos. Para abarcar, então, esses conceitos, adotamos, em português, dois termos que se referem ao uso da escrita: “Letramento”, entendido como práticas e eventos sociais envolvidos pela escrita e “Alfabetização” como o processo pelo qual se adquire o código da escrita (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2011). Portanto, compreender os sentidos do conceito de letramento implica também conhecer as diversas visões existentes a respeito da escrita. A escrita pode ser compreendida como tecnologia superior (OLSON, 1995; ONG, 1998) ou relacionada aos contextos sociais de uso e ideologias subjacentes (STREET, 1995), ou, ainda, como um fenômeno psicossocial de representação do mundo para nós mesmos e para os outros (BARTON, 1994).

Os estudos do letramento estão balizados em um campo amplo e não unificado, que se constituiu ao longo das últimas décadas pela transversalidade de contribuições de diferentes disciplinas tendo, em especial, como domínios de investigação o questionamento do *status quo* e a criação de novos objetos e instrumentos de pesquisa (SIGNORINI, 2001).

Neste trabalho, adotamos a perspectiva de letramento como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Como um conjunto de modos culturais de uso da escrita, o letramento ativa valores, crenças e visões de mundo, mostrando que são complexas as interações e multifacetadas as mediações entre sujeito e/ou grupo social e o mundo

da escrita. Os estudos do letramento “defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 490).

Nas últimas décadas, ocorreram mudanças de paradigmas nos estudos da escrita nas sociedades contemporâneas. De um modelo cognitivista, no qual o letramento é entendido como apropriação e uso individual de um conjunto de capacidades de leitura e de escrita, para uma perspectiva que concebe a escrita no âmbito das práticas socioculturais historicamente situadas. Alguns grupos de investigação se apoiam em uma definição consensual e entendem o letramento como um conjunto de práticas sociais situadas que envolvem a leitura e a escrita. Sob esse ponto de vista, podemos dizer que o letramento possui um sentido plural, é prática e pode também ser um processo (DIONÍSIO, 2007). Sobretudo com os estudos de Street (1984, 1995); Heath (1983) e Kleiman (1995), cuja abordagem é particularmente influenciada por uma perspectiva etnográfica, o conceito de letramento vem se resignificando. Desse modo, os chamados Estudos do Letramento e os Novos Estudos do Letramento inauguraram uma nova tradição, por considerarem e focalizarem a natureza do conceito de letramento não em um conjunto de competências, mas um fenômeno substancialmente implicado nas práticas sociais. Assim, o letramento não precisa necessariamente estar ligado ao ambiente, ao contexto escolar, ao contrário da alfabetização, entendida como o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2011, p. 15), que ocorre mais tradicionalmente na escola²¹.

A escola, no entanto, é tida largamente como o principal referencial de acesso ao letramento e a importância que se dá à escrita ocupa nela um papel central na expectativa criada em relação à própria escola e quanto ao rendimento escolar do aluno (KLEIMAN, 1995, 2007). Em grande parte do século passado, bem como no início deste novo século, as discussões acerca das instituições educacionais e suas limitações têm estado no centro de debates públicos e são objeto de interesse de muitos estudos acadêmicos.

Apoiando-nos na concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais situadas que podem ser depreendidas a partir de eventos em que as relações entre sujeitos são mediadas por textos escritos em contextos específicos e para objetivos específicos (STREET, 1984, 1995, 2013; HEATH, 1983; KLEIMAN, 1995), concluímos que existem diferentes e

²¹ Marcuschi (1997) cita situações históricas, tal como o caso da Suécia, em que a alfabetização se deu desvinculada da escolarização.

múltiplos letramentos associados a diferentes competências da vida. Assumindo essa perspectiva, aceitamos que diferentes grupos sociais apresentam orientações distintas de letramento e que suas relações sociais se refletem e se refratam na maneira pela qual as diferentes culturas concebem a escrita.

É relevante, no bojo desta discussão, referenciar Street (1984, 2013) e sua abordagem acerca dos modelos autônomo e ideológico de letramento. O autor (2013, p. 54) considera que o modelo autônomo de letramento “simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas”. A abordagem autônoma do letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas dos sujeitos. Ou, nas palavras de Kleiman (1995, p. 22, grifo no original) “a característica de *autonomia* refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”. Essa concepção de letramento vem normalmente e quase que casualmente associada ao progresso, à civilização e à mobilidade social pressupondo ainda que haja uma maneira única do letramento ser desenvolvido, ou seja, de representar simplesmente uma técnica, por meio da qual as pessoas aprendem a codificar e decodificar letras desvinculadas de seu contexto e de sua produção e camuflando, dessa forma, as proposições culturais e ideológicas e as estruturas de poder sobre as quais se baseia (STREET, 2013; KLEIMAN, 1995). Segundo Kleiman (1995), ao valorizar a autonomia da escrita, outras características são fixadas a esse modelo de letramento escolar: o desenvolvimento cognitivo é atribuído como fator decorrente da aquisição da escrita; a separação dicotômica da oralidade e da escrita; delegação de poderes e qualidades a tudo que seja inerente à escrita e aos grupos que a dominam. Além disso, o modelo autônomo de letramento atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo seu fracasso escolar.

Street (1984, 1995) sugere um modelo alternativo de letramento denominado “ideológico”, justamente para destacar que:

O modelo alternativo, ideológico, de letramento oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Este modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2013, p.54).

O modelo ideológico, porém, não deve ser entendido como uma negação da concepção autônoma do letramento, ao contrário, a aquisição da escrita na escola estaria vinculada e deveria ser entendida na sua correlação com aspectos sociais, culturais e de poder pelas quais ela é ao mesmo tempo determinada.

No contexto escolar, ao aprenderem a ler e a escrever, as crianças são envolvidas, de forma geral, em processos centrais de transmissão social do conhecimento humano acumulado na sociedade. A escolarização, vista dessa maneira, assegura a continuação de uma sociedade estável e a manutenção do *status quo* (DURKHEIM, 1978), ou ela pode ainda criar as mudanças sociais desejáveis e preparar qualquer geração futura para questões mais complexas, como mudanças de ordem tecnológica. Contudo, espera-se também que a alfabetização proporcione às crianças um conjunto amplo de habilidades e prescrições críticas sobre a utilização do conhecimento. Compreender o aprendizado da leitura e da escrita na escola como transmissão social implica dar ênfase na inerente seletividade dos sistemas educacionais (COOK-GUMPERZ, 1991). Para Cook-Gumperz (1991, p. 11), “a alfabetização não é somente a simples capacidade de ler e escrever: possuindo e manejando desta habilidade, exercitamos talentos socialmente aprovados e aprováveis. Em outras palavras, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído”.

Contar histórias, narrar fatos e experiências vividas no cotidiano é uma das atividades mais antigas do ser humano (ONG, 1998). A narrativa pode ser entendida como uma ferramenta articuladora na transmissão de conhecimentos, ensinamentos e vivências de uma geração para outra. Serve ao ser humano como caminho para comunicar suas experiências e impregna a forma como ele vê e compreende a vida e o mundo que o cerca. Ong ressalta (1998, p. 158) que a narrativa “constitui um gênero capital da arte verbal sempre presente, desde as culturas orais primárias até a alta cultura escrita e o processamento eletrônico da informação”. Ou seja, existiu e existe ativamente em culturas orais, consagrou-se na modalidade escrita das sociedades letradas e perdura na mídia contemporânea. Além disso, é o tipo textual que mais explorou a passagem da oralidade para a escrita. Dentre as modalidades textuais da literatura, a narrativa tem importância fundamental durante todo o processo de aprendizagem (SILVA; SPINILLO, 1998).

De acordo com Koch e Elias (*apud* OLIVEIRA; BONKI, 2012, p. 2), a capacidade de narrar oralmente acontecimentos e experiências do cotidiano coloca a criança em contato e cria, desde cedo, certa familiaridade com um gênero textual do eixo do narrar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Na escola, a criança é, geralmente, apresentada formalmente a esse

gênero, que se torna então objeto de estudo sistemático. Considerando o aspecto profundamente formativo das narrativas na vida do ser humano, uma vez que dela ele lança mão para organizar e dar sentido a suas experiências, provocando mudanças na forma dele compreender a si mesmo e aos outros, entendemos que “a compreensão e produção de narrativas orais e escritas é parte fundamental da nossa experiência²²” (MAR, 2004, p. 1414 tradução nossa). Para definir narrativa nesta dissertação, alicerçamo-nos no conceito de Mar (2004, p. 1415 tradução nossa) que aponta a relação de causalidade como fator constituinte de uma narrativa:

Uma característica fundamental das histórias é a presença de um evento de estrutura causal. Seguindo uma distinção de Graesser, Hauff-Smith, Cohen, e Pyles (1980), uma apresentação narrativa pode ser pensada como a descrição de uma série de ações e eventos que se desenrolam ao longo do tempo, de acordo com os princípios causais. Estas regras de causalidade exigem que os eventos ocorram obrigatoriamente em uma ordem lógica e coerente. Episódios e ações que permitem a outros eventos devem ter precedência temporal, dada a fusão da lógica (se x então y), causal (porque x então y), e prioridade temporal (primeiro x então y) encontrados em narrativas (Barthes, 1982; Dixon, 1996).²³

Quanto ao conteúdo uma história narrativa versa sobre algo que aconteceu (factual) ou pode ter um conteúdo ficcional (ficção) que envolve protagonistas, ações, lugares e eventos narrados em uma sequência temporal (SPINILLO, 2001). Nesta dissertação, trabalhamos com narrativas ficcionais. “Os esquemas ou gramáticas das estórias são teorias que procuram dar conta de como o conhecimento de mundo é representado em nossa memória de modo a explicar a forma como compreendemos as narrativas” (SCLIAR-CABRAL, 1991, p. 84). Quanto à sua estrutura, as gramáticas de histórias (RUMMELHART, 1975; STEIN; GLENN, 1979; SCLIAR-CABRAL; GRIMM-CABRAL, 1984) apesar de apresentarem variações de acordo com o enfoque dado pelos autores, apresentam concordância quanto ao fato de que uma história prototípica deve se constituir de: (i) início com uma abertura convencional (introdução da cena: informações sobre o tempo e lugar; personagens: suas características, motivações e metas a

²² “[...] both the comprehension and production of oral and written narratives constitute a fundamental part of our experience” (MAR, 2004, p. 1414).

²³ “One fundamental characteristic of stories is the presence of a causal event-structure. Following a distinction by Graesser, Hauff-Smith, Cohen, and Pyles (1980), a narrative presentation can be thought of as the description of a series of actions and events that unfold over time, according to causal principles. These rules of causation demand that events occur in a constrained, logically coherent order. Episodes and actions that allow for other events must take temporal precedence given the conflation of logical (if x then y), causal (because x then y), and temporal priority (first x then y) found in narratives (Barthes, 1982; Dixon, 1996)” (MAR, 2004, p. 1415).

alcançar); (ii) meio (evento, trama, situação-problema); e (iii) final (resolução da situação-problema, desfecho) com um fechamento convencional.

As produções escritas pelos sujeitos são analisadas a partir de aspectos relacionados à estrutura e organização do texto, remetendo-nos a aspectos tipológicos do eixo do narrar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Observamos se as narrativas dos estudantes apresentavam elementos básicos constituintes da estrutura de histórias, como: cenário, complicação, resolução e desfecho, pois, como aponta Kleiman (1997, p.17, grifo no original) em relação aos componentes,

[...] a narrativa padrão ou narrativa canônica teria pelo menos as seguintes partes essenciais: *cenário* ou *orientação* onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, enfim, o pano de fundo da história; *complicação*, que é o início da trama propriamente dita, e *resolução*, o desenrolar da trama até seu fim.

A capacidade de compreendermos (novas) narrativas se dá, segundo Scliar-Cabral (1991), devido a dois fatores: (i) as narrativas devem obedecer a uma estrutura canônica subjacente que condiz com o modo como percebemos e reconhecemos o desenrolar espacial e temporal dos acontecimentos mantendo sempre em nós a expectativa de que, após qualquer conflito ou problema, que seria o tema da história, ocorra a resolução que guiaria para o fim da narrativa; (ii) as categorias e seus elos vêm formalizados em sistemas semióticos e, por isso, a internalização dos esquemas ou gramáticas das histórias depende de as crianças estarem expostas e de forma eficiente a experiências narrativas. Scliar-Cabral (1991) pondera ainda que estes dois fatores explicariam os aspectos que as várias teorias dos esquemas narrativos agregam, ou seja, a memória das histórias. Para a autora, tal memória de histórias é a acomodação de conteúdos principais ao esquema canônico. Isso explicaria as inferências que somos capazes de fazer quando, numa história, são omitidos eventos e episódios capturáveis pelo esquema canônico; elucida, também, o porquê de um narrador ser capaz de fazer variações em torno da mesma história e de como a estrutura canônica básica se mantém a mesma, permitindo sua compreensão, independentemente do tempo ou espaço que as distanciam.

Kleiman (1997, p. 23) define “esquema” como “o conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura”. Da mesma forma, Heinig (2015, p. 511), reportando-se a Bartlett (1932), articula que o “esquema é concebido como uma organização ativa das reações e experiências passadas que estão continuamente operando em qualquer organismo bem desenvolvido”. Assim, os esquemas cognitivos têm uma função de

roteiro, um quadro de referência que é ativado toda vez que o sujeito for exposto a estímulos ambientais, sejam eles novos conteúdos de aprendizagem, novas informações ou algum problema a resolver (BZUNECK, 1991). Os esquemas, portanto, são uma rede ou conjunto de elementos interligados que os sujeitos com as aprendizagens e experiências adquiridas anteriormente acessam e utilizam em uma nova situação. Eles têm, assim, um papel formador e um aspecto determinante sobre o modo singular pelo qual cada sujeito-aprendiz perceberá, interpretará e abordará uma situação nova ou tarefa de aprendizagem (BZUNECK, 1991).

Riehl (2001), em seu estudo com adolescentes sobre produção textual em contexto escolar em regiões de minorias linguísticas (*Südtirol*/Alto Ádige região situada no extremo norte da Itália com fronteira ao norte com a Áustria e *Ostbelgien*/região linguística alemã localizada no extremo leste da Bélgica), nas quais o alemão é língua minoritária, investigou um *corpus* de produções textuais dos tipos narrativo (história com gravuras), descritivo (*collage*), instrutivo (manual de instrução) e argumentativo (pesquisa de opinião). O objetivo de Riehl em seu estudo foi investigar a competência textual nas produções escritas de estudantes multilíngues em contexto nos quais o alemão é língua minoritária por meio de diferentes tipos de textos. Segundo Riehl (2001), há um número considerável de pesquisas no contexto europeu que utilizam textos narrativos e argumentativos para investigar o desenvolvimento da competência narrativa e argumentativa escrita de crianças e adolescentes. Observa-se, porém, uma escassez de estudos que utilizem também outros tipos textuais para investigar a competência textual dos sujeitos. Por esse motivo, Riehl (2001) optou, em seu estudo, por um espectro maior de textos na geração de dados, empregando, como mencionado anteriormente, quatro tipos textuais (narrativo, descritivo, instrutivo e argumentativo).

Em estudos no contexto brasileiro, afirmam Spinillo e Simões (2003) que os gêneros do eixo do narrar e relatar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), como *scripts*, relatos de experiência pessoal e histórias, têm sido fortemente investigados na literatura, particularmente as histórias, sendo raros, contudo, os estudos que focalizam textos de outros gêneros. As autoras indicam a pesquisa de Oliveira e Silva (2000) que examinaram, dentre outros aspectos, a consciência da estrutura de textos argumentativos em estudantes de 2ª e 5ª série. Em outro estudo, Silva e Spinillo (1998) afirmam que a competência narrativa é amplamente investigada por meio da produção oral de histórias por crianças, todavia há uma lacuna em estudos que contemplem a competência narrativa escrita. Tais afirmações vêm ao encontro dos resultados encontrados no

levantamento do estado da arte desenvolvido por Heinig (2015) dentro do subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica à Docência (PIBID) da Universidade Regional de Blumenau (FURB) que mapeou pesquisas desenvolvidas com narrativas. Em tal levantamento, Heinig (2015) constatou que a maioria das pesquisas concentram seus estudos em narrativas orais e que os sujeitos das pesquisas são geralmente crianças entre cinco e doze anos. Dos dados do levantamento bibliográfico, emergiram, segundo a autora, duas lacunas de pesquisa. Uma diz respeito a estudos que contemplem narrativas escritas e outra que investiguem narrativas escritas por adolescentes. Nossa opção por trabalhar com narrativas escritas nesta dissertação se apoia, portanto, em dois pressupostos: a estreita relação da criança com o tipo textual narrativo, muito antes de sua entrada na escola, e a lacuna na área de pesquisas com narrativas escritas. Além disso, como postula Heinig (2015, p. 505), “o estudo do eixo do narrar permite um conhecimento da estrutura em seus aspectos globais, servindo, posteriormente, para ancoragem dos estudos dos gêneros que apresentam características em comum”.

Após os primeiros passos tendo definido nosso tema de pesquisa, a pergunta de partida e nossos objetivos, passamos, então, a mapear as produções científicas já existentes que se aproximam do tema que investigamos. A autora Magda Soares, já na década de 80, apontava a importância do mapeamento de produções científicas já desenvolvidas em uma área específica de conhecimento quando escreve que

[...] as pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES, 1989, p. 3).

Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), o estudante/pesquisador pode se valer do denominado “estado da questão” para, a partir de um levantamento bibliográfico, registrar o estado atual da ciência acerca do tema ou do objeto específico de sua investigação. Os autores (2004, p. 7, grifo no original) argumentam que “nos processos de produção científica o *estado da questão* pode ser contraposto ao *estado da arte* ou *estado do conhecimento*”. Na literatura disponível, o levantamento do “estado da questão”, segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8, grifo no original) tem como objetivo “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de

investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica”.

Ainda quanto aos levantamentos de caráter bibliográfico, ressalta Ferreira (2002), que o denominado “estado da arte” ou “estado do conhecimento” busca mapear e discutir a produção acadêmica acerca de um certo tema de estudo, em períodos e locais específicos, tentando responder de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. A autora (2002) ainda destaca que tais pesquisas se caracterizam por “realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar [...]”. Romanowski e Ens (2006, p. 39) afirmam que os trabalhos denominados “estado da arte” “não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”. Dessa forma, só recebem essa denominação os estudos de caráter bibliográfico quando abrangem toda uma área do conhecimento, nas diferentes facetas que geraram produções (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Entendemos que no campo da pesquisa não se pode desenvolver sozinho e isolado uma investigação científica, por isso buscamos inventariar brevemente a produção acadêmica acerca do nosso objeto de estudo, ampliando nossa visão sobre o tema e mantendo uma relação dialógica com outros trabalhos e áreas da pesquisa na esfera acadêmica. Nesta pesquisa, não desenvolvemos o mapeamento denominado “estado da arte”, mas buscamos, por meio de consultas aos sítios de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e da Universidade Regional de Blumenau, conhecer a produção científica acerca do nosso tema de pesquisa.

Iniciamos o levantamento da produção científica na área temática da presente investigação a partir do sítio de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Delimitamos como período de busca os últimos cinco anos (2011-2015) e utilizamos, em um primeiro momento, as palavras de busca “português, alemão” sem restringir os campos de busca (título, assunto, instituição). Essas palavras foram escolhidas com a intenção de selecionar pesquisas que discutissem a temática do bilinguismo. Surgiram 44 pesquisas, sendo 23 dissertações e 21 teses. Com o intuito de aproximar ainda mais a busca do objeto de nossa pesquisa, adicionamos aos termos “português, alemão” a palavra de busca “narrativa escrita”. A busca por estudos que contemplassem as palavras “português, alemão, narrativa escrita” não

apresentou resultado algum. Assim, consideramos que uma breve explanação dos trabalhos selecionados que surgiram na primeira busca se faz pertinente, uma vez que podemos refletir e incorporar os conhecimentos de outras áreas para alcançar nossos objetivos de pesquisa. Dentre os 44 estudos, refinamos a seleção para os trabalhos que tratam de alguma forma do contato da língua alemã e do português, de políticas linguísticas e educacionais e que pesquisam, em especial, contextos nos quais o idioma alemão é língua de herança.

Intitulada “A conscientização linguística como fundamento para uma abordagem plural no ensino de alemão-padrão em contextos de contato português-hunsrückisch”, a dissertação de mestrado em Letras de Käfer (2013) apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) discute o conceito de Conscientização Linguística como uma possível prática de ensino em aulas de alemão como língua adicional em contextos bilíngues e busca apontar caminhos que contribuam para o desenvolvimento de atitudes positivas do aluno diante da diversidade linguística em que se encontra (incluindo as línguas minoritárias) e para a formação de uma pedagogia de conscientização linguística, que permita se partir das línguas e culturas locais para alcançar o aprendizado de outras línguas que lhes despertem interesse (KÄFER, 2013).

Outro estudo é a dissertação de mestrado de Borges (2015) também apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Programa de Pós-Graduação em Letras, com o título “Panorama do ensino de língua alemã para alunos da educação infantil na região metropolitana de Porto Alegre”. O trabalho aborda o ensino de alemão como língua estrangeira para crianças da Educação Infantil e foi motivado pela escassez de estudos brasileiros específicos sobre o ensino de alemão a crianças na pré-escola. O objetivo da pesquisa foi relatar como se dão as práticas de ensino de língua alemã para alunos entre zero e seis anos de idade, quais os materiais didáticos utilizados na elaboração das aulas e quais são as características de formação dos professores (BORGES, 2015). Apesar do índice relativamente alto de escolas no Rio Grande do Sul em que a língua alemã está prevista na grade curricular, não há, segundo a autora, diretrizes governamentais que regulamentem o ensino de línguas desde a Educação Infantil. Por isso, os currículos escolares, bem como a carga-horária do ensino de alemão nesse segmento são estipulados pela própria escola. O estudo de Borges (2015) indica que a oferta pelas escolas de aulas de alemão, uma a duas vezes por semana, não seria suficiente para que sejam alcançados os resultados positivos do bilinguismo. Borges (2015) relata ainda que, apesar dessa lacuna na formação, algumas professoras mostraram abordagens interessantes, como a estruturação das

aulas a partir de projetos cuja temática se relaciona a livros de literatura ou uma abordagem que promove a sensibilização linguística no contexto bilíngue de contato português-hunsrückisch²⁴.

Em um segundo momento, fizemos um levantamento acerca dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB, a partir do ano de 2010, utilizando a palavra de busca “língua alemã”, objetivando conhecer os trabalhos de pesquisa sobre o idioma alemão dentro desta Universidade. Encontramos os trabalhos de Maas (2010) e Ewald (2014).

Em sua pesquisa, Maas (2010) objetivou compreender o discurso da Proposta Curricular do Município de Pomerode, cidade próxima a Blumenau, assim como o discurso dos elaboradores desse documento e dos alunos acerca do ensino da língua alemã no currículo escolar municipal. O *corpus* de análise se baseou no documento da Proposta Curricular do Município de Pomerode, nas respostas dadas em um questionário aplicado em duas escolas municipais, com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e uma entrevista feita com os elaboradores da Proposta Curricular. Os resultados do estudo indicam regularidades relacionadas à empregabilidade; aos eventos de (re)invenção da cultura alemã; ao resgate, à preservação e à língua de interação, bem como apontam discursos circulantes, que tiveram os sentidos reconstruídos nos dizeres do documento, dos elaboradores e dos alunos (MAAS, 2010).

Ewald (2014), em sua investigação, objetivou compreender por meio das memórias dos sujeitos que sentidos a proibição da língua alemã, implantada na campanha de nacionalização do ensino no governo de Getúlio Vargas (1937-1945), trouxe às práticas de escrita e leitura de teuto-brasileiros. O principal instrumento de pesquisa foi uma entrevista narrativa com os sujeitos da pesquisa, ou seja, participantes com mais de 78 anos. A análise dos dados aponta que as memórias quanto à leitura e à escrita dos sujeitos se entrelaçam, interferem entre si, produzindo e reconstruindo histórias de letramentos interculturais (EWALD, 2014).

Nossa dissertação tem aproximações com os estudos elencados anteriormente no que compete ao olhar dirigido para contextos de imigração alemã, ao viés teórico da perspectiva

²⁴ O *Hunsrückisch* ou hunsriqueano rio-grandense é uma variedade dialetal da língua alemã essencialmente falada que não dispõe de um registro escrito sistematizado. O Instituto de Letras da UFRGS criou o Grupo de Estudos da Escrita do Hunsrückisch (ESCRITHU) que tem por objetivo não apenas criar um sistema de normas para o *Hunsrückisch*, mas também refletir e fomentar o estudo e a educação linguística dessa variedade que, segundo estimativas de pesquisas do grupo, conta com cerca de 500.000 falantes só no Rio Grande do Sul. O grupo ESCRITHU, constituído em sua maioria por falantes de *Hunsrückisch* e pesquisadores dessa variedade de contato com o português, insere-se no projeto ALMA-H (Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch), como sub-projeto deste (ALTENHOFEN, 2004, 2007).

enunciativa do Círculo de Bakhtin, ao bilinguismo social e às políticas linguísticas públicas regionais. Contudo, distanciamo-nos quanto ao objeto de estudo. Estamos, pois, dialogando em temáticas próximas, que abordam contextos bi/multilíngues, nos quais o alemão é língua de herança, mas com objetivos diferentes.

Não foi possível encontrar no levantamento da produção científica trabalhos que articulam em sua temática os letramentos e a análise de narrativas escritas em português e em alemão em um contexto de língua minoritária como nos propomos a fazer neste estudo. Portanto, torna-se relevante investigar e melhor compreender a realidade desses contextos escolares plurilíngues, uma vez que práticas de linguagem e políticas de educação constroem e constituem os sujeitos. Nesse sentido, esperamos que esta dissertação seja uma contribuição para discussões mais amplas que vêm sendo feitas acerca da diversidade linguístico-cultural na escola brasileira, das práticas de letramento que envolvem sujeitos que convivem com línguas de imigração e do papel da escola e do professor no processo de ensino e aprendizagem em contexto de língua minoritária.

No terceiro capítulo, apresentamos e discutimos os aportes teóricos da nossa pesquisa. Assumimos a perspectiva da linguagem como construção social de sentidos (BAKHTIN, 2012) e que pesquisador e sujeitos de pesquisa constituem juntos um processo dialógico. Os interlocutores, inseridos em um dado contexto social e histórico, produzem enunciados, dos quais emanam múltiplos sentidos (BAKHTIN, 2012).

No capítulo seguinte, nosso olhar se volta à análise dos dados gerados na pesquisa. Ao longo do capítulo, analisamos o questionário linguístico indicando os usos e atitudes dos estudantes em relação aos idiomas alemão e português. A fim de se obter um diagnóstico acerca da produção escrita das crianças nas duas línguas, analisamos o emprego de uma estrutura narrativa, bem como a (inter)relação entre oralidade e ortografia nas narrativas dos estudantes.

4 ORALIDADE E PRÁTICAS DE ESCRITA: TRAVESSIA DE MÃO ÚNICA OU CONSTRUÇÃO DE ENTRELAÇOS?

Neste capítulo, procuramos, a partir de gestos interpretativos, compreender os questionários e as narrativas escritas dos estudantes – os dados de pesquisa, em sua relação com o contexto no qual os sujeitos estão inseridos. Para Bakhtin (2012), todo ato de compreensão é uma resposta, um conceito amplo, tendo em vista que ultrapassa o esquema já padronizado de que toda pergunta exige uma resposta. Uma vez que, na teoria bakhtiniana, a resposta é conceituada como uma atitude em que determinado interlocutor se posiciona ideologicamente sobre determinado discurso, em uma perspectiva bakhtiniana, o uso do verbo “compreender” significa atribuir uma contrapalavra à palavra do interlocutor. Não quer dizer, que “compreender” seja unicamente se opor a determinado discurso, mas, sim, usar o discurso anterior para a formação do discurso resposta. Para o mesmo autor, ainda, “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

A partir do que foi enunciado pelos sujeitos da pesquisa, buscamos, por meio de nossos gestos analíticos, refletir sobre os sentidos construídos por eles, no que tange aos usos das línguas alemã e portuguesa. Tal atitude responsiva (BAKHTIN, 2003) é guiada por nosso objetivo geral de pesquisa que é compreender que (inter)relações se estabelecem entre práticas de leitura e escrita em alemão e em português de crianças do ensino fundamental e o contexto de língua de herança em que estão inseridas, e por nossos objetivos específicos, que são i) caracterizar o repertório linguístico dos sujeitos da pesquisa estudantes do ensino fundamental (4º e 5º anos); ii) analisar as narrativas escritas em alemão e em português das crianças; e iii) e discutir as relações entre as políticas de educação linguística locais e os letramentos das crianças.

Para tanto, dividimos o presente capítulo em três seções. A primeira, (4.1), discute os dados obtidos a partir dos questionários linguísticos e está dividida em duas subseções: atitudes dos falantes em relação às línguas alemã e portuguesa e os domínios sociais de uso dos dois idiomas. A segunda seção, (4.2), volta-se para a análise do emprego de uma estrutura narrativa pelos estudantes da pesquisa. Buscamos, por meio, da análise da estrutura narrativa, considerando elementos constituintes de um esquema de histórias (STEIN; GLENN, 1979; SCLIAR-CABRAL; GRIMM-CABRAL, 1984; REGO, 1986; SILVA; SPINILLO, 1998, KLEIMAN, 1997; HEINIG, 2015), levantar um diagnóstico dos conhecimentos dos sujeitos sobre aspectos

macrolinguísticos em relação à estrutura e organização de narrativas. Na terceira seção, (4.3), nosso olhar analítico se lança sobre a relação entre oralidade e ortografia nos textos dos estudantes (MORAIS, 2009; RIEHL, 2001, 2006b, 2014).

4.1 O REPERTÓRIO LINGUÍSTICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Como vimos anteriormente, no capítulo 2, o cenário linguístico da comunidade pesquisada se caracteriza como um contexto sociolinguisticamente complexo (CAVALCANTI, 1999, 2011; MAAS; FRITZEN; AVELINO NETO, 2014). Essa caracterização envolve, segundo Pereira (2002, p. 48, grifo no original), vários aspectos, dentre eles, “a coexistência de várias línguas, as diversidades dialetais intercompreensíveis ou não, as formas culturais das interações sociais, as crenças, as atitudes em relação ao *diferente*”. A escolha da comunidade, como mencionado no capítulo 2, seção 2.2.1, deu-se a partir de suas características culturais e linguísticas e das políticas linguísticas municipais iniciadas em 2002 no município de Blumenau. A língua alemã passou a ser ofertada como língua estrangeira, e em 2005, também nas escolas multisseriadas²⁵. Além desses aspectos, a escola e sua comunidade foi foco de pesquisas anteriores (FRITZEN, 2007b; MAAS; FRITZEN; AVELINO NETO, 2014).

Nesse ponto, direcionamos nosso olhar de análise para os dados obtidos por meio do questionário linguístico aplicado aos estudantes. Primeiro, buscamos conhecer os usos das línguas pelas crianças e suas famílias para, posteriormente, depreender as atitudes dos estudantes com relação às línguas e usos escritos e orais de ambas as línguas. O questionário (APÊNDICE A) empregado continha 13 perguntas fechadas, elaboradas em língua alemã e respondidas por escrito. As respostas obtidas por meio do preenchimento dos dados pessoais apontam no item língua materna²⁶ que, de um total de nove estudantes, seis responderam ter aprendido em casa o

²⁵ O alemão retornou ao sistema educacional de Blumenau em 1977/78 como língua estrangeira moderna em duas escolas na modalidade extracurricular. Sua inclusão na matriz curricular, como disciplina opcional, oficializou-se a partir de 1984/85 (MAILER, 2003). No ano de 2002, a partir da iniciativa de professores de alemão, foi elaborado o Projeto de Política Linguística do Município de Blumenau, o Projeto “Escolas Bilingües”, que fazia parte desse projeto maior, ofereceria o ensino em língua portuguesa e alemã em escolas multisseriadas, situadas em contextos nos quais a língua de herança ainda está presente na oralidade. Em 2005, porém, com a mudança da administração pública municipal, o projeto foi interrompido, restando apenas a introdução de duas aulas semanais obrigatórias no currículo das escolas municipais do campo (FRITZEN, 2007).

²⁶ Há uma vasta discussão acerca da nomenclatura quando se abordam os conceitos de língua materna, primeira língua, segunda língua e língua estrangeira. Nesta pesquisa conceituamos língua materna conforme Spinassé (2006, p. 5): “A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua

alemão como língua materna e três afirmam ter aprendido o alemão concomitantemente com o português. Também foi perguntado aos alunos a língua materna de seus pais. A partir das respostas, constatamos que o idioma alemão é língua materna de oito dos pais e também de oito das mães. Houve somente outras duas indicações sendo que um pai tem o português como língua materna e uma mãe tem o italiano como língua materna. Dos dados expostos, podemos reiterar a condição de bilinguismo social dos sujeitos da pesquisa, pois, como apontado, a maioria dos estudantes e seus pais fazem uso das duas línguas em seu dia a dia. Dessa forma, apoiados no conceito de bilinguismo como “uma capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007b, p. 79), podemos caracterizar os sujeitos da pesquisa como bilíngues.

Quadro 3: As línguas e as famílias

Sujeito	Língua Materna do sujeito	Pai		Mãe	
		Língua Materna	Profissão	Língua Materna	Profissão
1- ARTHUR, 10 anos	Alemão	Alemão	Caminhoneiro	Alemão	Operadora
2- THOMAS, 10 anos	Alemão	Alemão	Operário	Alemão	Operária
3- LEOPOLD 10 anos	Alemão	Alemão	Func. Público	Alemão	Aux. Produção
4- ERIKA, 10 anos	Alemão e português	Alemão	Montador de tela	Alemão	Faxineira
5- LINA, 9 anos	Alemão	Alemão	Pedreiro	Alemão	Dona de casa
6- ADRIAN, 7 anos	Alemão	Alemão	Operário	Alemão	Dona de casa
7- HELENE, 9 anos	Alemão	Português	Açougueiro	Alemão	Incompreensível

que se aprende. Tão pouco [sic] trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1”.

8- ROSALIE, 9 anos	Alemão e português	Alemão	Operário	Italiano	Enfermeira
	Italiano				
9-JOHANN, 9 anos	Alemão e português	Alemão	Estamparia e da roça	Alemão	Diarista e da roça

Fonte: Dados gerados a partir das respostas dadas ao questionário linguístico.

As respostas dadas pelas crianças às perguntas 7 e 8 do questionário: “Com quem você fala alemão?” – “*Mit wem sprichst Du Deutsch?*” e “Com quem você fala português?” – “*Mit wem sprichst Du Portugiesisch?*” indicam que a maioria delas fala frequentemente o alemão no ambiente familiar como língua de interação em diálogos com os pais, irmãos e avós. Essa constatação vem ao encontro dos dados de pesquisa obtidos por Maas, Fritzen e Avelino Neto (2014) nessa mesma localidade do distrito da Vila Itoupava. Também Mailer (2003, p. 28), em sua dissertação, constatou que “em relação à língua [alemã], observa-se que ficou restrita ao convívio familiar e preponderantemente no meio rural, sempre na oralidade”. Quanto ao uso da língua alemã fora da sala de aula, apenas dois estudantes afirmam falar “sempre” alemão com os professores e seis crianças afirmam falar “às vezes” alemão com os professores fora da sala de aula. Os dados reafirmam o que já mencionamos anteriormente: o alemão, como língua de imigração, é mantido predominantemente na esfera familiar. A leitura dos dados sugere, ainda, que o uso do alemão na esfera escolar parece estar se restringindo à sala de aula de língua alemã. Mais adiante, retomaremos esses dados discutindo o papel da escola, assim como aponta Kleiman (1995), a mais importante das agências de letramento.

Quando indagados (pergunta 9) sobre o uso de ambas as línguas: “Você fala às vezes uma mistura de português e alemão? E com quem?” – “*Sprichst Du manchmal eine Mischung aus Portugiesisch und Deutsch? Wenn ja, mit wem?*”, cinco dos nove estudantes afirmam misturar “frequentemente” as línguas na fala e três crianças afirmam misturar “às vezes” as línguas e uma criança afirma “nunca” misturar as línguas. Essa mistura de línguas, na maioria das vezes, ocorre em diálogo com os pais.

Desses dados, podemos inferir que em parte das famílias dos sujeitos participantes da pesquisa, o uso da língua portuguesa se dá juntamente com o uso da língua alemã em ambiente familiar. Assim, o bilinguismo se mostra nesse contexto como um fenômeno social (GROSJEAN, 1982; MAHER, 1997b, 2007), intercultural e complexo. Trata-se de um

bilinguismo social, assim denominado, porque os sujeitos precisam aprender uma segunda língua pelo fato de viverem em uma sociedade cuja língua majoritária não é a língua adquirida em seu grupo étnico de convivência familiar e social. Diferentemente do bilinguismo de escolha ou de elite (CAVALCANTI, 1999, 2011), no qual o aprendizado de uma segunda língua, geralmente de prestígio, dá-se por opção (como é hoje, o caso da língua inglesa). Em sua maioria, as crianças dessa localidade aprendem em casa a variedade do alemão do grupo como língua de herança. Algumas chegam à escola falando apenas o alemão. A pesquisa de Maas, Fritzen e Avelino Neto (2014) aponta que 50% da comunidade é bilíngue, conceito compreendido, assim como em nossa pesquisa, como “uma capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007a, p.79).

4.1.1 Atitudes das crianças em relação às línguas alemã e portuguesa

Nesta subseção, buscamos depreender as atitudes linguísticas (OMDAL, 1995 *apud* SCHNEIDER, 2007; CALVET, 2002) e as representações (HALL, 2003; SILVA, 2000) dos estudantes do 4º e 5º anos, falantes de ambas as línguas, perante seu repertório linguístico a partir das respostas dadas ao questionário. Os estudos das atitudes linguísticas têm sua matriz assentada na Psicologia Social e na Sociolinguística. Segundo Schneider (2007), em geral, a definição de atitudes linguísticas se constitui de três componentes (tripartição componencial) colocados no mesmo nível, a saber, (1) o componente cognitivo, os juízos, as crenças e convicções sobre o mundo; (2) o componente avaliativo/afetivo, valoração alicerçada em estados afetivos, emoções e sentimentos acerca do objeto ou alguém e (3) o componente conativo/comportamental, ligado a reações verbais ou não de um sujeito face ao objeto da atitude. Para Omdal (1995 *apud* SCHNEIDER, 2007, p. 83), a definição de atitudes linguísticas abrange não apenas a língua, mas também os seus usuários, dada a sua relação de interdependência. Nessa perspectiva, podemos inferir que falar de atitudes linguísticas implica pensar em avaliação, ou seja, as atitudes são o resultado da estreita interrelação entre os conhecimentos, os sentimentos a respeito de algo ou alguém e da avaliação dessa interrelação.

Outro fator relevante na discussão sobre atitudes linguísticas é reconhecer que elas são aprendidas e construídas socialmente nas interações entre atores sociais e estão condicionadas a um sistema de valores pré-estabelecido, acordado entre sujeitos de uma sociedade, grupos sociais e/ou comunidade de fala. Dessa forma, as atitudes linguísticas “podem ser consideradas resíduos

de experiências e informações passadas” (OMDAL, 1995 *apud* SCHNEIDER, 2007, p. 84). Para nosso trabalho, podemos aplicar a noção de “resíduos de experiências” para compreender melhor as atitudes linguísticas dos estudantes a partir da realidade sócio-histórica da pesquisa, porque lembranças e experiências vividas, como a proibição da língua alemã, podem ter sido passadas de geração em geração. O estudo de atitudes linguísticas, portanto, pode apontar caminhos sobre os quais construímos nossas crenças acerca das línguas, suas variedades e de seus falantes, bem como sobre o papel da escola em contextos de línguas minoritarizadas (SCHNEIDER, 2007).

Iniciamos a discussão dos dados com as perguntas: 10 - “Qual é a língua que você mais gosta de falar”? “*Was sprichst Du am liebsten?*”; 12 - “Como você avalia a língua que você fala?” “*Wie bewertest Du die Sprachen, die Du sprichst?*” e 13 - “Qual idioma mais lhe agrada?” “*Welche Sprache gefällt Dir am besten?*”.

Quando indagados “Qual é a língua que você mais gosta de falar”, dos nove alunos, cinco deles optaram pelo português, dois por alemão e dois assinalaram que gostam de falar ambas as línguas. A pesquisa de Maas, Fritzen e Avelino Neto (2014), também realizada nessa comunidade rural, relata um resultado semelhante. Naquela pesquisa, 68% dos estudantes, responderam gostar mais de falar português, justificada principalmente pelo argumento, “porque é mais fácil”. A tendência das respostas pela preferência da língua portuguesa, em ambas as pesquisas, pode estar relacionada ao fato do português ser a língua de instrução escolar e os sujeitos serem alfabetizados unicamente em língua portuguesa.

Tendo em vista que um de nossos objetivos de pesquisa é caracterizar o repertório linguístico de estudantes, falantes de alemão como língua de herança, elicitar suas atitudes linguísticas, isto é, compreender como os sujeitos avaliam as línguas de seu repertório linguístico, correlacionando suas respostas a outros fatores, como práticas de oralidade e de letramentos, pode abrir caminho para, entre outros, repensar a aprendizagem escolar em contexto intercultural e ampliar competências linguísticas, dentro de uma visão pedagógica “culturalmente sensível” (ERICKSON, 1987) no ensino de língua.

Para a análise das respostas dadas pelos estudantes no questionário linguístico, utilizamos a definição de “representação” de Hall (1997, p. 61, tradução nossa) que a conceitua da seguinte forma:

Representação é o processo pelo qual os membros de uma cultura usam a linguagem (amplamente definida como qualquer sistema que implementa os signos, os sistemas de significação) para produzir sentido. Já, essa definição leva a importante premissa de que as coisas - objetos, pessoas, situações no mundo - não têm em si só um significado

estabelecido, final ou verdadeiro. Somos nós - na sociedade, dentro das culturas humanas - que damos significados às coisas, que significamos. Consequentemente, os significados sempre mudam de uma cultura ou de um período para outro²⁷.

Portanto, sentido e linguagem se vinculam à cultura pela representação (HALL, 1997). O autor ressalta, ainda, a característica de instabilidade do significado sendo que ele está sempre sujeito a mudanças tanto em um contexto cultural quanto de um período histórico para outro. Por serem produzidos na história e na cultura, os significados não podem ser fixados. A representação é, portanto, “um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2000, p. 91), que envolve a produção de significados e está interligado a conceitos de identidade e diferença. Nessa perspectiva, a representação é concebida como ferramenta chave para a própria constituição das coisas. Fatos, objetos e pessoas só adquirem significado mediante uma representação mental que lhes atribui um determinado sentido sociocultural. Esse é um processo, portanto, não somente no plano do pensamento, mas como reitera Hall (1997), ele tem efeitos reais sobre a regulação das relações e sobre a própria prática social. Por meio da análise dos dados do questionário, buscamos compreender como os estudantes representam as línguas de seu repertório linguístico, ou seja, como eles significam as línguas no contexto em que estão inseridos.

A análise das respostas dos sujeitos à pergunta 13: “*Welche Sprache gefällt Dir am besten?*” – “Que idioma mais lhe agrada?” aponta um equilíbrio de opiniões: cinco estudantes responderam que o alemão é a língua que mais lhes agrada e quatro estudantes assinalaram que a língua que mais lhes agrada é o português. Já quando indagados “*Wie bewertest Du die Sprache, die Du sprichst?*” - “Como você avalia a língua que você fala?”, os alunos tinham as opções: legal (*toll*), prática (*praktisch*), difícil (*schwer*) ou horrível (*schrecklich*). Todas as nove crianças acham tanto a língua alemã quanto o português igualmente “legais”. Ao serem questionados sobre a facilidade ou não de falar as duas línguas: “*Wenn Du Deutsch sprichst, findest Du es...*” – “Quando você fala alemão, você acha...” (pergunta 1), “*Wenn Du Portugiesisch sprichst, findest Du es...*” – “Quando você fala português, você acha...” (pergunta 3), todos os nove sujeitos responderam achar “fácil” (*leicht*) falar português. Cinco crianças acham “fácil” falar alemão,

²⁷“Representation is the process by which members of culture use language (broadly defined as any system which deploys signs, any signifying systems) to produce meaning. Already, this definition carries the important premise that things- objects, people, events in the world - do not have in themselves any fixed, final or true meaning. It is us – in society, within human cultures – who make things mean, who signify. Meanings, consequently, will always change, from one culture or period to another” (HALL, 1997, p. 61).

três sujeitos acham “mais para fácil” (*eher leicht*) falar alemão e apenas um aluno acha “mais para difícil” (*eher schwer*) falar alemão.

Na escolha dos sujeitos por uma das línguas, houve uma leve tendência pelo português nas respostas. Contudo, podemos inferir dos dados que esse grupo investigado de estudantes do 4º e 5º anos tem uma representação linguística positiva (HALL, 1997; SILVA, 2000) de ambas as línguas e não apresentam marcas de estigma linguístico.

Maas (2010), em sua dissertação de mestrado, abordou a representação da língua alemã em uma turma de 9º ano de uma escola municipal em Pomerode, cidade próxima a Blumenau. Por meio de um desenho e respondendo à pergunta “Por que estudar alemão na escola?”, buscou apreender o que significava para os alunos falar e aprender alemão em Pomerode. As análises de Maas (2010) apontam menções de caráter positivo quanto ao aprendizado da língua alemã ligadas às questões de inserção no mercado de trabalho e garantir um bom futuro mediante o conhecimento do alemão.

Ainda sobre a representação das línguas alemã e portuguesa, uma pesquisa com acadêmicos de licenciaturas (Letras, Pedagogia, Matemática, História e Ciências Biológicas) de uma mesma universidade, falantes de uma língua de herança (alemão e italiano), na região do Vale do Itajaí, conduzida por Maas e Fritzen (2013), os dados analisados indicam que os acadêmicos veem seu próprio desempenho linguístico como não satisfatório, por terem como representação de língua um padrão ideal que eles, como falantes de uma língua de herança, não fariam. Aproximando os resultados das duas pesquisas, observamos uma inversão de juízo de valor. Enquanto os acadêmicos apontaram uma baixa autoestima linguística indicando preconceito linguístico (BAGNO, 2001), os estudantes de um 9º ano de uma escola municipal na pesquisa de Maas (2010) indicam o aprendizado da língua alemã de forma positiva. Da mesma forma, as respostas dos estudantes do 4º e 5º anos de nossa pesquisa apontam ausência de marcas de estigma linguístico ou juízo de valor para com as variedades linguísticas. A divergência dos resultados entre as duas pesquisas aponta para uma mudança na atribuição de valor e representação das línguas. Tal fato pode estar relacionado ao contato mais intenso com o meio urbano, consequentemente maior interação com sujeitos monolíngues-português e ao avanço do grau de escolaridade. Ao relacionarmos os dados das pesquisas elencadas anteriormente, depreendemos que a forma como a língua de herança e os descendentes de imigrantes é representada nos discursos hegemônicos da sociedade majoritária, bem como a forma como esses

discursos são aceitos e interpretados pela sociedade minoritária, contribuem para a construção da identidade dos falantes de uma língua de herança. As representações sobre a língua alemã falada na região do Vale do Itajaí e sobre seus falantes têm gerado atitudes linguísticas de desvalorização da língua de imigração, o que vem causando tensões e conflitos em contextos de educação formal (FRITZEN, EWALD, 2011; MAAS, FRITZEN, 2013). De tal modo que é comum o bilinguismo social, presente nos grupos de minorias linguísticas, como é o caso do contexto pesquisado, não ser reconhecido. Principalmente porque o emprego da língua de herança se restringe a ambientes específicos, como a esfera familiar, geralmente em zonas rurais e predominantemente na forma oral (FRITZEN, 2007b; MAAS, FRITZEN, AVELINO NETO, 2014).

4.1.2 Domínios sociais de uso das línguas: os usos das modalidades oral e escrita

No que diz respeito aos domínios sociais de uso das línguas, as respostas dos sujeitos à pergunta seis no questionário: “Em qual língua.../*In welcher Sprache...*” apontam que a maioria deles faz uso tanto do alemão quanto do português nas seguintes situações: leitura de livros, escuta de rádio e cálculos matemáticos. Já a língua utilizada para navegação na *Internet* e/ou escritura de mensagens eletrônicas se dá em maior parte em língua portuguesa. Em situações de ordem mais emocional e biofisiológica como nos sonhos, os sujeitos indicam a ocorrência de ambas as línguas. O quadro 4 mostra a pergunta seis do questionário com os dados gerados por meio das respostas dos estudantes e indica as situações de uso das línguas.

Quadro 4: Em qual língua... “*In welcher Sprache...*”

	Alemão	Português	Ambas as línguas
<i>...liest Du Bücher?</i> Você lê livros?		3	6
<i>...hörst Du Radio?</i> Você ouve rádio?			9
<i>... rechnest/zählst Du?</i> Você calcula/faz contas?		1	8
<i>... surfst Du im Internet, schreibst Du Email, etc?</i> Você navega na <i>Internet</i> , escreve mensagens de		5	2²⁸

²⁸ Alguns estudantes não assinalaram este item e nem a opção seguinte no questionário. Por isso, alguns itens não possuem nove respostas.

correio eletrônico, etc?			
... <i>träumst Du</i> ? Você sonha em?		2	6
... <i>fluchst Du</i> ? Em qual idioma você se expressa quando está irritado?	2		7

Fonte: Dados gerados a partir dos questionários linguísticos em língua alemã aplicados aos estudantes da pesquisa, tradução da pesquisadora.

A partir dos dados gerados por meio do questionário linguístico, os sujeitos indicam fazer uso de ambas as línguas em uma gama diversificada de práticas e situações. Adiante, teceremos considerações acerca dos dados, contudo, é importante considerar antes de tudo a problemática da autoavaliação linguística. Riehl (2001, p. 50, tradução nossa) argumenta que a “possibilidade da autoavaliação do falante deve ser questionada”²⁹. Em seu estudo, a autora (2001) pôde averiguar que os sujeitos se avaliam e medem sua competência linguística de formas muito diversificadas e que têm como parâmetro antes de tudo a competência oral. Da mesma forma, Romaine (1995, p. 15-16, grifo no original, tradução nossa) ressalta que

A confiabilidade da auto-avaliação pode ser afetada por diversas variáveis, tais como as atitudes que a pessoa tem para com uma língua em particular e do *status* relativo desta língua em um contexto específico. Se uma das línguas possui maior prestígio, os informantes podem reivindicar um maior conhecimento dela (e, inversamente, menor conhecimento da língua não-prestígio) do que eles realmente têm. [...] As diferentes culturas podem incorporar diferentes noções de o que significa ser um membro competente de uma comunidade linguística em particular. Falantes que conhecem uma forma não-padrão de uma língua podem não considerá-la como uma língua ‘real’, em particular, quando são escolarizados na variedade-padrão da língua.³⁰

Sob esse prisma, entendemos que o processo de julgamento por parte de um aprendiz sobre alguma habilidade linguística pode sofrer influência de vários aspectos, tanto internos como externos, como conhecimento metacognitivo, motivação, fatores afetivos, bem como o uso de parâmetros e critérios individuais que o sujeito usa para se autoavaliar. Considerando o exposto em nosso trabalho, as respostas dadas pelos sujeitos às perguntas no questionário, por meio de

²⁹ “Die Möglichkeit der Selbsteinschätzung der Sprecher ist abzulehnen” (RIEHL, 2001, p. 50).

³⁰ “The reliability of self-assessment is affected by many variables, such as the attitudes which the person has towards a particular language and the relative status of the language in a particular context. If one of the languages has higher prestige, informants may claim greater knowledge of it (and conversely, lesser knowledge of the non-prestige language) than they actually have. [...] Different cultures may embody different notions of what it means to be a competent member of a particular language community. Speakers who know a non-standard form of a language may not regard it as a ‘real’ language, particular when they have been schooled in the standard variety (ROMAINE, 1995, p. 15 -16).

autoavaliações, registraram aspectos relacionados ao que sentem, suas percepções individuais a respeito de habilidades linguísticas em ambas as línguas, sendo que um leque de variáveis pode influenciar tais respostas. Na análise dos dados, devemos ponderar que as informações fornecidas podem ser equivocadas, o caso de Helene citada no quadro 1, por questões afetivas, por ser resultado de uma tentativa de agradar ou não a pesquisadora ou mesmo pelo fato de o sujeito não conseguir satisfatoriamente expressar seus conhecimentos.

Retomando o questionário, as respostas dadas à pergunta seis expostas no quadro 4 indicam que a maioria dos estudantes lê em ambas as línguas. Sabemos que a localidade na qual a escola está localizada é atendida pela Biblioteca Ambulante, um serviço de extensão da Biblioteca Pública Dr. Fritz Müller. Esse programa de extensão, segundo informações da página oficial da Prefeitura de Blumenau, oferece literatura para empréstimo de obras infantins às escolas isoladas que não possuem biblioteca escolar. Por meio de veículo próprio, uma Kombi adaptada para essa finalidade, a Biblioteca Ambulante oferece a possibilidade de acesso a livros às comunidades mais distantes do município de Blumenau que apresentam dificuldade de deslocamento ao centro da cidade. A Biblioteca Ambulante visita mensalmente as localidades. A diretora da escola nos informou que não há livros em língua alemã na Biblioteca Ambulante. Tampouco podemos delinear por meio dos dados gerados na nossa pesquisa um perfil do leitor e usuário do serviço de empréstimo de livros. Sabemos, pelas nossas visitas à escola, que a instituição possui um espaço destinado a livros de literatura. Entretanto, são poucos os livros em alemão na escola como nos relatou a diretora.

Todos os sujeitos afirmam ouvir rádio em ambas as línguas, o que sugere que os sujeitos da pesquisa e suas famílias ouvem habitualmente a programação do rádio. Além da oferta regular e diária em língua portuguesa das emissoras de radiodifusão, a Rádio Antena 1 Blumenau, antiga Rádio União FM, que opera na frequência 96.5 MHz FM, tem uma programação local em alemão. De segunda à sexta-feira, das 20h às 21h30min, é transmitido o programa de música alemã “*Hallo Freunde/Olá amigos*” para a região. Um domingo por mês, também é transmitido o culto em alemão diretamente da Paróquia Evangélica Blumenau-Centro às 7h45min.

Quanto ao item “você navega na *Internet*, escreve mensagens eletrônicas (*e-mails*)”, cinco estudantes assinalaram fazer a atividade em língua portuguesa e apenas dois alunos marcaram praticar a atividade em ambas as línguas. A diretora da escola nos informou, em conversa informal, que algumas famílias possuem *Internet* via rádio na localidade. Na escola, os

estudantes têm aulas de computação no laboratório de informática do educandário. No entanto, não podemos afirmar que na escola, os estudantes acessam páginas com conteúdo em língua alemã ou que escrevem mensagens de correio eletrônico (*e-mails*) em alemão.

Voltando ao questionário com relação à pergunta dois “*Wenn Du Deutsch schreibst, findest Du es...*”, “Quando você escreve alemão, você acha...”, entre as opções de resposta (fácil, mais para fácil, mais para difícil e muito difícil), sete estudantes responderam acharem “mais para fácil” escrever alemão e dois estudantes acham “fácil” escrever alemão. Na pesquisa de Maas, Fritzen e Avelino Neto (2014) na mesma localidade investigada por nós, 97,5% dos alunos afirmaram que costumam escrever em língua alemã na escola e em sala de aula. A mesma pergunta foi feita com relação à língua portuguesa (pergunta quatro), sendo que os nove estudantes responderam acharem “fácil” escrever em português. Tal resultado pode estar ligado, como exposto anteriormente na seção 4.1.1, ao fato de as crianças serem alfabetizadas unicamente em língua portuguesa, ao português ser a única língua de instrução na escola e seu contato com a língua alemã escrita se restringir às aulas de alemão no educandário. Na pesquisa de Maas, Fritzen e Avelino Neto (2014), os pais dos estudantes foram questionados quanto à presença de material escrito em língua alemã no ambiente familiar e 50% deles afirmaram terem, em casa, *dvds* e filmes em alemão. Inferimos dos dados de ambas as pesquisas que é, contudo, limitado o acesso a materiais escritos em língua alemã por parte das famílias. O contato com materiais impressos em alemão parece se concentrar em dois domínios: na escola (ainda assim, o contato parece ser muito restrito) e na igreja (com o culto mensal em língua alemã).

A partir dessas informações, constatamos que na igreja acontece em língua alemã “uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento” (KLEIMAN, 2007, p. 5). Outro dado importante da pesquisa de Maas, Fritzen e Avelino Neto (2014) que relacionamos com nossa pesquisa é o fato de a maioria dos pais (83%) ter respondido não saber ler em alemão. Desse dado, podemos constatar um dos efeitos do processo de nacionalização do ensino brasileiro (1939-1945) com sua política de repressão às línguas alóctones, especialmente as línguas alemã e italiana nas regiões de imigração europeia no sul do Brasil. Por muitas décadas, a língua alemã foi oficialmente excluída do currículo escolar e seu uso oral pelos falantes da língua de herança veementemente proibido, negando às comunidades de imigrantes, tanto o acesso à modalidade escrita quanto à modalidade falada da sua língua de herança. Segundo Altenhofen (2013), a política de repressão às línguas de

imigração não só negou o acesso à modalidade escrita do alemão aos seus falantes, como também não favoreceu o acesso ao português, uma vez que as instituições de ensino não ofereciam condições de instrução em língua portuguesa. Ao refletirmos sobre o papel da escola como “agência de letramento” por excelência em nossa sociedade (KLEIMAN, 2007, 1997, 1995), enfatizamos seu papel na criação de espaços para práticas de leitura e de escrita na língua alemã, o que possibilitaria aos estudantes uma inserção sistemática e efetiva nessas práticas, tanto para os alunos bilíngues que teriam, assim, a oportunidade de ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos, quanto para os alunos monolíngues que aprenderiam na escola uma nova língua presente na comunidade onde vivem.

4.2 DUAS LÍNGUAS E UMA ESCRITA?: ANÁLISE DE NARRATIVAS ESCRITAS EM ALEMÃO E EM PORTUGUÊS DE ESTUDANTES EM CONTEXTO DE LÍNGUA DE IMIGRAÇÃO³¹

Nesta seção, voltamos nossa análise para as narrativas escritas e a dividimos em duas subseções. Iniciamos a seção com a apresentação das narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa e, na sequência, abordamos o uso das línguas portuguesa e alemã na redação das narrativas. Na subseção 4.2.1, buscamos levantar os conhecimentos dos sujeitos quanto à estrutura e organização de narrativas, analisando o emprego de um esquema narrativo (STEIN; GLENN, 1979; SCLIAR-CABRAL; GRIMM-CABRAL, 1984; REGO, 1986; SILVA; SPINILLO, 1998) pelos estudantes da pesquisa. A segunda subseção (4.2.2) se volta para a análise de elementos constituintes de um esquema de histórias (KLEIMAN, 1997). Abordamos na análise o emprego de um título (HEINIG, 2003) nas narrativas, a forma de início e finalização das histórias (SCLIAR-CABRAL, 1984, 1991; HEINIG, 2015), a introdução das personagens com o uso de artigo definido ou indefinido (COSTA VAL, 2004) e, concluindo a subseção, a análise do desenvolvimento da situação-problema nas narrativas. Buscamos, por meio dessas análises, conhecer a produção escrita dos alunos e fornecer, ao mesmo tempo, um diagnóstico preliminar sobre a escrita deles em ambas as línguas, a fim de, posteriormente, poder intervir no

³¹ Versões preliminares de análise das narrativas escritas foram apresentadas e publicadas no Anais do 9º Congresso Brasileiro de Professores de Alemão, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos em São Leopoldo, ocorrido entre os dias 22 e 24 de julho 2015 e no XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB, UNIVILLE, UNIVALI na Universidade Regional de Blumenau, entre os dias 27 e 28 de agosto 2015.

processo de ensino e aprendizagem, construindo ou redimensionando recursos e conhecimentos linguísticos preexistentes.

Na sequência, estão relacionadas as 18 narrativas, nove em cada idioma, dos nove sujeitos da pesquisa. Transcrevemos as histórias respeitando a forma como foram escritas pelas crianças, sem alterações ou revisões de qualquer natureza, sendo emolduradas aqui por uma linha contínua. As narrativas em língua alemã são apresentadas no quadro 5, com uma versão que se aproxima da correspondência padrão da ortografia do idioma alemão para facilitar a leitura dos dados no processo de análise³². Também apresentamos no quadro uma tradução para o português das narrativas escritas em língua alemã. É certo que a atividade de traduzir pode enfrentar dificuldades e complexidades às vezes indissolúveis. Acreditar que a tradução é simples transferência de significados de uma língua para outra é ilusão, pois a língua está em movimento constante e seus significados não são estáveis. Da mesma forma que é impossível que o tradutor fique invisível no texto traduzido (VENUTI, 1998; ARROJO, 2004), uma vez que ele é influenciado por sua cultura, sua época e faz escolhas na hora de traduzir. Procuramos, contudo, minimizar ao máximo nossa influência sobre a tradução para o português e a versão aproximativa da correspondência ortográfica padrão do alemão mantendo a forma e o sentido do original buscando, assim, respeitar a autoria dos estudantes.

Quadro 5: Narrativas escritas em português e em alemão

Sujeito	Narrativa Escrita
ARTHUR 10 anos; falante de alemão como língua de herança, aulas de alemão desde a	Pai deu livros O minino pede um livro ao seu pai e o seu pai deu um a ele ele foi perguntar dinovo ao pai se ele da livros novamente par ele e o pai foi ohar o que estava fazendo ele viu o minino estava tirando frutas da arvore lá de fora.

³² Visto que as narrativas escritas têm marcas da oralidade da variedade falada pelo grupo pesquisado, a diretora da escola nos auxiliou na leitura das narrativas escritas em alemão, pois a pesquisadora não domina tal variedade da língua alemã.

<p>educação infantil.</p> <p>Indicou no questionário:</p> <p>- achar fácil escrever em português,</p> <p>- achar mais para fácil do que para difícil escrever em alemão,</p> <p>- ler livros e ouvir rádio em ambas as línguas.</p>	<p><i>der schlitten</i></p> <p><i>die machen ain Schlitten met breten dear fater tud dea bret an naheln on den gint raus on gint bear ronte mit der Schlitten den is dear Schlitten gabot gebroen on dear fater at fon dear Schlitten ain fochal haus gemat an die aham fon fenstes raus gecokt an aham den gisen die fogeln.</i></p> <hr/> <p>Versão aproximativa do alemão-padrão</p> <p>der Schlitten</p> <p>die machen ein Schlitten mit Brettern der Vater tut das Brett annageln und dann gehen raus und gehen Berg runter mit der Schlitten dann ist der Schlitten kaputt gebrochen und der Vater hat von der Schlitten ein Vogelhaus gemacht und die haben von Fenster raus geguckt und haben dann gesehen die Vögel.</p> <hr/> <p>Tradução</p> <p>O trenó</p> <p>Eles fazem um trenó com tábuas. O pai põe a tábua e prega e então saem e descem a montanha com o trenó. Então o trenó quebrou e o pai fez uma casa de passarinhos com o trenó e eles olharam pela janela e viram os passarinhos.</p>
<p>THOMAS</p> <p>10 anos; falante de alemão como língua de herança; aulas de alemão desde a educação infantil.</p> <p>Indicou no questionário:</p>	<p>Biblioteca</p> <p>O pai do Fernando levou ele para ler um livro e Fernando não que ler mas o pai mandou o finho perguar treil livro e eles foram para casa e o finho usou os livros para pegar uma macãs.</p> <hr/> <p><i>der Schlitten</i></p> <p><i>ai tar ai mand om ai guita geh ai Schlitten on ven dei es vedir di guita on dea mand win on ven der unda raunta dea cai fon dei Schlitten alas capús ondeat ai dea an guinar ai fora nast</i></p>

<p>- achar fácil escrever em português,</p> <p>- achar mais para fácil do que para difícil escrever em alemão,</p> <p>- ler livros e ouvir rádio em ambas as línguas.</p>	<p>Versão aproximativa do alemão-padrão</p> <p>der Schlitten</p> <p>ein Tag ein Mann und ein Kind gehen ein Schlitten und wenn der ist fertig die Kind und der Mann gehen und fahren Berg und hat runter der fällt von die Schlitten alles kaputt und der ai der haben gemacht ein Vogelnest</p>
<p>LEOPOLD</p> <p>10 anos; falante de alemão como língua de herança; aulas de alemão desde a educação infantil.</p> <p>Indicou no questionário:</p> <p>- achar fácil escrever em português,</p> <p>- achar mais para fácil do que para difícil escrever em alemão,</p> <p>- ler livros e ouvir rádio em ambas as línguas.</p>	<p>Tradução</p> <p>O trenó</p> <p>Um dia um homem e uma criança vão um trenó e quando ele estava pronto a criança e o homem vão e descem a montanha e ele lá em baixo cai do trenó tudo quebrado e ele fez um ninho de passarinhos</p>
	<p>A Biblioteca</p> <p>O pai levou o seu filho para escolher uns livros, o pai mostroulhe um livro mas ele não gostou mas ele tinha que levar então ele levou três livros. Chegando em casa ele colocou os livros no chão para pegar uma maçã o pai viu e ficou muito chateado.</p> <p><i>Der Schlitten</i></p> <p><i>Der Vater hat aine schlitten guebauer mid sain nhoar ond guinher beich ronter ond est ales gabot gueproen Und ham die shitecken schaus guechafem, und aine vogel haus guebauer den comen die ganse vogel der foter esen.</i></p>
	<p>Versão aproximativa do alemão-padrão</p> <p>Der Schlitten</p> <p>Der Vater hat eine Schlitten gebaut mit seinJunge und gehen Berg runter und ist alles kaputt gebrochen. Und haben die Stücke Haus geschafft und eine Vogelhaus gebaut dann kommen die ganze Vögel das Futter essen.</p>

	<p>Tradução</p> <p>O trenó</p> <p>O pai construiu um trenó com seu filho e descem a montanha e tudo quebrou. E levaram os pedaços para casa e fizeram uma casa de passarinhos então todos os pássaros vem comer a ração.</p>
<p>ERIKA</p> <p>10 anos; falante de alemão como língua de herança; aulas de alemão desde a educação infantil.</p> <p>Indicou no questionário:</p> <p>- achar fácil escrever em português,</p> <p>- achar mais para fácil do que para difícil escrever em alemão,</p> <p>- ler livros e ouvir rádio em ambas as línguas.</p>	<p>A Biblioteca</p> <p>Era uma vez um garoto chamado Luan que gostava de ler. Foi a biblioteca para o homem que trabalha na biblioteca e deu um livro com 6 folhas.</p> <p>E o menino falou</p> <p>- Quero três livros grandes</p> <p>- O homem dise</p> <p>- Por que.</p> <p>- Para ler. Dise ele.</p> <p>E o homem deu para o Luan</p> <p>Quando saiu viu que era para arranca cerejas da árvore.</p> <hr/> <p><i>Der Schlitter</i></p> <p><i>Der Vater hat fier der ionger ein schlitter ge bauer.</i></p> <p><i>Dem dear vater at met dear ionger ge rotch met der scllitter</i></p> <p><i>Vem der ionger ond der vater am ronda ge rotch der schlitter es om ge gebt ond die baiter sem ronda ge faln fom der schlitter.</i></p> <p><i>Der vater es met der ionger su haus en ge gen, om der vater hat vas ge dah. Der hat met der schlitter ein fogel haus ge maht.</i></p> <p><i>Naeha kont fila fogel.</i></p>

	<p>Versão aproximativa do alemão-padrão</p> <p>Der Schlitten</p> <p>Der Vater hat für der Junge ein Schlitten gebaut.</p> <p>Dann der Vater hat mit der Junge gerutscht mit der Schlitten</p> <p>Wenn der Junge und der Vater haben runter gerutscht der Schlitten ist um ge kippt und die beide sind runter gefallen vom der Schlitten. Der Vater ist mit der Junge zu Haus sind gegangen, und der Vater hat was gedacht. Der hat mit der Schlitten ein Vogelhaus gemacht. Nachher kommen viele Vögel.</p>
	<p>Tradução</p> <p>O trenó</p> <p>O pai contruiu um trenó para o menino. Então o pai escorregou com o menino com o trenó. Quando o menino e o pai escorregaram pra baixo o trenó virou e os dois caíram do trenó. O pai e o menino foram para casa, e o pai pensou. Ele fez com o trenó uma casa de passarinhos. Depois vêm muitos pássaros</p>
<p>LINA</p> <p>9 anos; falante de alemão como língua de herança; aulas de alemão desde a educação infantil.</p> <p>Indicou no questionário:</p> <p>- achar fácil escrever em português,</p> <p>- achar mais para fácil</p>	<p>O menino</p> <p>O menino foi com o pai na livraria. O menino não querro pai mas como filho você não queri este eu vou pegar. Ele dice meda o livros o pai dice quantos? Uns 3 tabom! Ele pegou os 3 livros levou até a outra sala este 3 livros e o pai foi atrás! Eles gegaram lá na outra sala e o menino pegou uma folha da árvore Eo pai vio o queque era. Ele pedio me desculpa? E o menino dece tabom!</p>
	<p>O trenó</p> <p>Era uma vez um <i>man</i> e um menino e eles montavam um <i>schlitten</i> subiram no <i>schlitten</i> e escorregaram pela neve e o <i>schlitten</i> capt e o <i>man</i> ficou <i>besa</i> e dai eles montaram uma <i>Haus</i> pos <i>pibe foal</i>.</p>

do que para difícil escrever em alemão, - ler livros em português e ouvir rádio em ambas as línguas.	Tradução O trenó Era uma vez um homem e um menino e eles montaram um trenó subiram no trenó e escorregavam pela neve e o trenó quebrou e o homem ficou bravo e daí eles montaram uma casa para os passarinhos.
ADRIAN 9 anos; falante de alemão como língua de herança; aulas de alemão desde a educação infantil. Indicou no questionário: - achar mais para fácil do que para difícil escrever em alemão, - achar fácil escrever em português, - ler livros e ouvir rádio em ambas as línguas.	A Biblioteca A Biblioteca é uma coisa para muitas pessoas pra aprender a ler a escrever e pra muitas coisas e um menino e um pai foram pegar um livro para ler e ele levou três livros para casa e quando eles chegaram eles foram pegar cereja Sem título Era uma vez um menino e um pai estavam montando um trenó para escorregar na neve e aí eles andaram mais não deu muito certo e caíram e levaram o que sobrou e fizeram uma casa de passarinhos e depois que a casa de passarinhos estava pronta eles foram para dentro de casa e olharam para fora tinha um monte de passarinhos
HELENE 9 anos; falante de alemão como língua de herança; aulas de alemão desde a educação infantil. Indicou no	A biblioteca Era uma vez um menino ele foi à biblioteca e pediu para seu pai pegar um livro mas o pai pegou um livro que ele não gostava mas o menino disse eu quero uns livros importantes não como patinho feio o pai ficou meio assustado por que ele não gostava livros assim e o menino foi embora e pai estranhou e foi lá olhar e o pai foi lá ver largou o charuto por que o filho estava subindo nos livros para pegar maçãs. Fim

<p>questionário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - achar fácil escrever em português, - achar fácil escrever em alemão, - ler livros em português, - ouvir rádio em ambas as línguas. 	<p><i>Den schlitten</i></p> <p>Era <i>ain</i> menino o <i>paba</i> dele estava <i>baun ai schlitten foa dea denaea</i> eles escorregaram o moro pra baixo <i>ba umt ala baida</i> cairão no chão e o <i>schlitten</i> quebrou e ele pra casa com a madeira e o <i>paba</i> do menino construiu aí <i>aus foa des foals</i>. Fim</p>
	<p>Tradução</p> <p>O trenó</p> <p>Era um menino o pai dele estava construindo um trenó para ele então depois eles escorregaram o moro pra baixo lá embaixo os dois cairão no chão e o trenó quebrou e ele pra casa com a madeira e o pai do menino construiu aí casa para os passarinhos. Fim</p>
<p>ROSALIE</p> <p>9 anos; falante de alemão como língua de herança; aulas de alemão desde a educação infantil.</p> <p>Indicou no questionário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - achar fácil escrever em português, - achar mais para fácil do que para difícil escrever em alemão, - ler livros e ouvir rádio em ambas as línguas. 	<p>O menino e o Pai</p> <p>O menino pediu au Pai para o Pai ir a Livraria para Ler e la o Pai paigou um Livro e mais Livro uma Pilha de Livros e o pai Levou até La fora para o menino pagar maçãs para comer fim</p> <p>O trenó</p> <p>O Pai e o filho forão construir um Lindo trenó na ou fisina de casa e de pois forão pegar augumas pesas que estavam fautamdo no treno e emfim comsigirão comsemtar o treno e levarão para fora e sudirão no treno e cairão na neva e depois construirão uma casa de passarinha e Fim</p>

<p>JOHANN</p> <p>9 anos; falante de alemão como língua de herança; aulas de alemão desde a educação infantil.</p>	<p>O Menino e o homem</p> <p>O menino e o homem tem uma biblioteca de livros, o homem mandou o menino arumar os livros e ele mostrou um livro e depois ele botou devolta e falou para ir ao trabalho, o menino comesou a trabalhar os dois foram para fora da biblioteca e foram para a árvore. O menino colocou os livros no chão para pegar umas frutas.</p>
<p>Indicou no questionário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - achar fácil escrever em português, - achar fácil escrever em alemão, - ler livros e ouvir rádio em ambas as línguas. 	<p><i>den schlitten</i></p> <p><i>ain tach ain man un ain Kent vel ain schlitten machen fie ain beich ronda fan bai zain chaus metch zain schlitten unt zain nhoua. Unt anda tachen chats aus beich ronda gue fachen medn zain nhoua und med zain schlitten und dea schlitten es capot ge ganh und dea man und dea nhoua ist chen gefaln unt alas capot Den chat ge zanh fie zai nhoua val dea vel an chau fie die fochel drema von, un chada au ge machen, unt anda tachen cat dea gezen fila foché bai ia chaus va, dea ge machen</i></p>
	<p>Versão aproximativa do alemão-padrão</p> <p>den Schlitten</p> <p>ein Tag ein Mann und ein Kind wollen ein Schlitten machen für ein Berg runter fahren bei sein Haus mit sein Schlitten und sein Junge. Und anderer Tag hat aus Berg runter gefahren mit sein Junge und mit sein Schlitten und der Schlitten ist kaputt gegangen und der Mann und der Junge ist schnell gefahren und alles kaputt</p> <p>Dann hat gesagt für sein Junge das der wollen ein Haus für die Vögel drinnen wohnen, und hat er gemacht, und ein anderer Tag hat er gesehen viele Vögel bei ihr Haus was der gemacht hat.</p>

	<p>Tradução</p> <p>O trenó</p> <p>Um dia um homem e uma criança queriam fazer um trenó para descer uma montanha próximo a sua casa com seu trenó e seu filho. E um outro dia ele desceu a montanha com seu filho e com seu trenó e o trenó quebrou e o homem e o menino andaram rápido e tudo quebrou. Então disse para seu filho vamos fazer uma casa para os passarinhos morarem e ele fez, e um outro dia ele viu junto à casa que ele fez muitos passarinhos.</p>
--	---

Fonte: Banco de Dados da Linha de Pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB, tradução nossa.

Das nove narrativas em língua alemã, cinco histórias foram escritas conforme a solicitação das pesquisadoras, prof^a Dra. Claudia e prof^a Ms. Walkíria, completamente em língua alemã (Arthur, Thomas, Leopold, Erika, Johann). Duas foram escritas completamente em português, é o caso das narrativas de Adrian e Rosalie, e outras duas histórias, as de Lina e Helene, fizeram uso de uma “mistura” das línguas. Vale ressaltar que as pesquisadoras deixaram livre para que os estudantes redigissem a história da proposta de produção em língua alemã no idioma que mais se sentissem seguros uma vez que alguns deles expressaram insegurança para a redação da narrativa em língua alemã³³. Esse fato aponta uma negociação linguística e a agência dos alunos (GARCÍA, 2009 *apud* LUCENA, 2015; CANAGARAJAH, 2013 *apud* CARDOSO, 2014) no uso das línguas, uma vez que os estudantes pediram para que o português fosse utilizado quando não se sentissem seguros para realizar a tarefa em alemão, resistindo à orientação inicial das pesquisadoras de divisão rigorosa entre as línguas na escrita. As práticas e os papéis identitários são, em geral, nos ambientes escolares, rígidos, com pouco escopo para performances identitárias alternativas. Ao subverterem práticas escolares via língua(gem) e transitarem de uma língua para outra usando elementos de diferentes línguas como forma de resistência, os estudantes constroem identidades alternativas por meio da agência de suas

³³ Como nos foi relatado pela Prof^a Ms. Walkíria, no momento da geração da narrativa em língua alemã alguns alunos não se engajaram prontamente na tarefa, pois não se sentiam confortáveis para escrever a narrativa em língua alemã. Assim, as pesquisadoras optaram por deixar livre a escolha da língua pelo estudante.

performatividades (PENNYCOOK, 2008; CANAGARAJAH *apud* CARDOSO, 2014; GARCEZ; SCHLATTER, 2012). Para Canagajarah (2013 *apud* CARDOSO, 2014), a negociação linguística ocorre quando três pressupostos estão presentes: (a) a subjetividade agentiva, a partir da qual se entende que os indivíduos têm habilidade de resistir à dominação e renegociar estruturas ideológicas e sociais a seu favor; (b) a resistência linguística, a partir da qual a língua pode ajudar a negociar e resistir a diversas ideologias e interesses; e (c) a variabilidade local, a partir da qual instituições e relacionamentos no nível local desfrutam de uma relativa autonomia para possibilitar negociação, modificação e resistência a estruturas de nível macro.

Podemos também inferir que a escolha pela língua portuguesa, ao invés da língua alemã, nas narrativas de Adrian e Rosalie indicam um sinal de mudança no posicionamento, até mesmo um sinal de afastamento dos dois estudantes quanto ao seu pertencimento ao grupo teuto-brasileiro. No questionário linguístico, ambos os alunos indicam que preferem falar português e que o idioma que mais lhes agrada é também o português. No mesmo instrumento, Adrian assinalou a língua alemã como sua língua materna e o português como língua falada em casa. Rosalie também indicou o português como língua falada em casa, mas assinalou alemão e português como línguas maternas. Na pergunta cinco do questionário, “*Kannst Du noch eine andere Sprache? Wenn ja, welche:*”, “Você sabe também algum outro idioma? Se a resposta for sim, qual?”, a estudante marcou que também sabe italiano, língua materna de sua mãe. Dos nove sujeitos da pesquisa, Rosalie foi a única a preencher essa pergunta.

Considerando este fato, é importante discutir o caráter híbrido das identidades e o compartilhamento de questões culturais nas performances desses dois alunos. Hall (2003, p. 13) pontua que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Podemos inferir das narrativas de Adrian e Rosalie que esse processo de deslocamento identitário está presente no nosso contexto de pesquisa.

Em outras duas narrativas em língua alemã, as de Lina e Helene, observamos uma “mistura” das duas línguas nas histórias. Essas duas narrativas apontam que práticas translíngues (GARCÍA, 2009 *apud* LUCENA, 2015) fazem parte do cotidiano das estudantes. É o que García (2009) chama de *translanguaging*, conceitua o termo como o uso híbrido e simultâneo de vários idiomas sendo que esses idiomas não têm limites definidos entre si. Dessa forma, o translanguajar não é apenas mudar de uma língua para outra, alternando códigos monolíngues

distintos. A alternância de códigos pode ser entendida como uma prática bilíngue sofisticada (GARCÍA, 2009 *apud* LUCENA, 2015) e “sinal de competência em contexto de bilinguismo”, como afirma Maher (2007b, p. 75). As comunidades e os sujeitos bilíngues/multilíngues, ao empregarem práticas de linguagem translíngue, não buscam somente facilitar a comunicação entre si e com outros interlocutores, mas também construir significado e conferir sentido ao seu mundo bilíngue (GUEROLA, 2012). Ou seja, são nas práticas translíngues que as línguas se hibridam para dar sentido aos mundos bilíngues. Os repertórios linguísticos dos sujeitos bi/multilíngues são utilizados assim como um *continuum* sem fronteiras definidas, destacando os usos translíngues (GARCÍA, 2009 *apud* LUCENA, 2015). “O translanguismo evidencia, portanto, combinações complexas das línguas e nos permite problematizar a competência linguística como habilidade de combinação de recursos em práticas de linguagem específicas” (LUCENA, 2015, p. 84).

Vejamos, agora, mais detalhadamente as histórias de Lina e Helene, que utilizam os dois códigos de seu repertório linguístico nas suas histórias em língua alemã, lembrando que a alternância de códigos pelos dois sujeitos só ocorreu na escrita da narrativa em alemão. Por outro lado, não foi observado em nenhuma das nove narrativas em português o emprego de palavras da língua alemã. Lina (4º ano) redigiu sua história em alemão quase que completamente em língua portuguesa: “Era uma vez um *man* e um menino e eles montavam um *schlitten* subiram no *schlitten* e escoregaram pela neve e o *schlitten* capt e o *man* ficou *besa* e dai eles montaram uma *Haus* pos *pibe foal*” com apenas seis vocábulos em alemão como: *man* (*Mann/homem*), *schlitten* (*Schlitten/trenó*), *capt* (*kaputt/quebrado*), *besa* (*böse/zangado*), *Haus* (*Haus/casa*), *pibe foal* (*Vögel/passáros*).

Já Helene utilizou um número maior de palavras em alemão como *ain* (*ein/um*), *paba* (*Vater – Papa/pai*), *baun* (*bauen/construir*), *schlitten* (*Schlitten/trenó*), *foa* (*für/para*), *dea* (*der/o*), *denaea* (*nachher/depois*), *ba umt* (*darunter/lá em baixo*), *ala* (*alle/todos*), *baida* (*beide/ambos*), *ái* (*ein/uma*), *aus* (*Haus/casa*), *des* (*die/os*), *foals* (*Vögel/passáros*). Helene (4º ano): “Era *ain* menino o *paba* dele estava *baun ai schlitten foa dea denaea* eles escoregaram o moro pra baixo *ba umt ala baida* cairão no chão e o *schlitten* quebrou e ele pra casa com a madeira e o *paba* do menino construiu *ái aus foa des foals*. Fim”

É abrangente a existência de trabalhos de pesquisa que se ocupam com o fenômeno linguístico da troca de códigos, em especial sobre *code-switching* (GUMPERZ, 1972; FRITZEN,

2007a), ou seja, alternância de códigos (*Sprachwechsel*), em práticas orais de sujeitos bi/multilíngues. Porém, a pesquisa sobre *code-switching* em textos escritos é um tema que durante muito tempo não recebeu atenção nos estudos sobre o multilinguismo. Mark Sebba (2012) ressalta que, por não ter bases teóricas próprias, os estudos do fenômeno da alternância de códigos em textos escritos recorrem ainda aos modelos teóricos de pesquisa sobre *code-switching* na conversação face a face de sujeitos bilíngues ou multilíngues. Nas últimas décadas, com o advento da *Internet* e a maior acessibilidade a novas mídias, tem se lançado, porém, um olhar mais atento às marcas da oralidade em textos escritos, ligando-o, sobretudo, à comunicação mediada pelo computador (*chats, blogs, twitter, whatsapp, SMS, e-mail*), ou seja, formas de comunicação que circulam entre a oralidade e a escrita (HILGERT, 2011).

Retomando a resposta dada pelos sujeitos da pesquisa ao item nove do questionário linguístico, sobre o uso de ambas as línguas já tratada na seção 4.1, lembramos que cinco dos nove estudantes afirmam misturar “frequentemente” as línguas na fala, três crianças afirmam misturar “às vezes” as línguas e uma criança afirma “não” misturar as línguas. Essa “mistura” de línguas é falada na maioria das vezes por eles na interação com os pais. Desses dados, podemos inferir que a alternância de códigos na comunicação face a face é uma prática comunicativa utilizada pelos sujeitos da pesquisa. Maher (2007b, p. 74, grifo no original) refletindo como se comporta o sujeito que faz uso de mais de uma língua, ressalta que

[...] qualquer indivíduo que seja bilíngue ou que esteja em contato efetivo com comunidades bilíngues, ao comparar as práticas comunicativas que vivencia ou testemunha com a afirmação de que o sujeito bilíngue funciona nas duas línguas *sem apresentar interferência de uma língua na outra*, irá perceber estar diante de uma ficção, de um mito.

Dessa maneira, entendemos que o falar do sujeito bilíngue pressupõe a alternância de códigos e os empréstimos linguísticos, dependendo de quem são seus interlocutores. Portanto, a alternância de códigos na fala não deveria ser considerada falta de competência linguística, ao contrário, é sinal de competência em contexto de bilinguismo sendo um recurso discursivo sofisticado (MAHER, 2007b), do qual o bilíngue “lança mão com frequência, para, pragmaticamente, atribuir sentidos vários aos seus enunciados: para expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica, etc.” (MAHER, 2007b, p. 75). Apesar de ser uma competência dos bilíngues, o trânsito de uma língua para outra ainda é

socialmente estigmatizado, até mesmo em contextos escolares porque a “mistura de línguas” é muitas vezes vista como falta de competência linguística (CAVALCANTI, 2011).

Resgatando agora o foco na alternância de códigos nos textos escritos, a “mistura de línguas” nas narrativas em língua alemã dos sujeitos (Lina e Helene) parece não ter uma função de preenchimento lexical devido à falta de vocabulário, palavras ou um termo equivalente na língua alemã, uma vez que as palavras utilizadas na alternância (*Mann*/homem, *Haus*/casa, *Vater*/pai, *kaputt*/quebrado, *ein*/um, *der*/o) podem ser classificadas como de vocabulário de domínio básico de uma língua (RIEHL, 2006b, 2014). Podemos observar que a escrita em ambas as narrativas se baseou na estrutura do português e algumas palavras em alemão foram introduzidas nela. Talvez a estratégia dos sujeitos (Lina e Helene), de introdução de palavras alemãs em certas passagens da narrativa, demonstre a insegurança dos estudantes, como relatado pelas pesquisadoras que conduziram a geração de dados em língua alemã, em escrever a história no idioma alemão. Por outro lado, podemos dizer que se trata de uma escrita espontânea. A comunidade escolar por participar de pesquisas anteriores (FRITZEN, 2007b; MAAS, FRITZEN, AVELINO NETO, 2014) está habituada a receber pesquisadores e a participar de projetos de pesquisa. Além disso, a proposta de produção das narrativas escritas não era uma atividade escolar avaliativa. Consideramos, então, que não houve um relevante auto-monitoramento dos sujeitos em sua escrita. Mas eles reconhecem a importância da audiência e da tarefa proposta pelas pesquisadoras. Na busca por atingir tal público e cumprir a tarefa dada, fazem escolhas linguísticas e no uso alternado das línguas procuram mostrar ter também domínio da escrita da língua alemã. As narrativas de Lina e Helene nos dão indícios de tal domínio ainda que restrito. As estudantes ao escreverem: “[...] e o *schlitten* capt e o *man* ficou *besa* e dai eles montaram uma *Haus* pos *pibe* foal” (Lina) e “Era ain menino o *paba* dele estava *baun* ai *schlitten*[...] *umt ala* baida cairão no chão [...] *aus* foa des foals” (Helene) empregam adjetivos como “*besa*” (bravo), substantivos “*pibe*” (filhote de pássaro), “*foals*” (passarinhos), “*paba*” (pai), verbos “*baun*” (construir), pronomes “*ala*” (todos), que utilizam e dominam na oralidade. Em uma narrativa analisada por Riehl (2014, p. 124), de uma estudante da escola da nossa pesquisa, mas que não está incluída no nosso *corpus* de análise, a autora constatou também a transferência para a escrita da variedade do alemão falado pela menina e pelo seu grupo social. São exemplos as palavras: “*deckmauli*” (*dickmaulig*) para *übellaunig*/mau-humorado e “*ebais*” para *etwas*/algo. Em nossas narrativas, observamos, do mesmo modo, palavras da variedade falada pelo grupo

como “*nhoar, nhoua*” para filho, menino (Leopold, Johann) e “*pibe foal*” para filhote de passarinho (Lina). São conhecimentos que trazem da língua pelo seu uso no ambiente familiar e não pelo ensino em sala de aula. Por isso, a grafia das palavras em alemão apresenta marcas, por exemplo: (i) da alfabetização em português, como em: “*capt/quebrado*” que na grafia em alemão seria com <k> (*kaputt*); (ii) da variedade linguística do alemão falado pelo grupo: “*besa/böse/bravo*”, “*pibe/Jungvögel/filhote*”, “*paba/Papa/pai*”; (iii) do não conhecimento da convenção ortográfica alemã: “*ain/ein/um*”, “*umt/und/e*”, “*foa/für/para*”, “*baida/beide/ambos*”. As convenções ortográficas são objeto de análise mais detalhada no capítulo 4.3. Os estudantes Adrian e Rosalie redigiram completamente em português a narrativa que deveria ser em alemão. Os outros cinco sujeitos (Arthur, Thomas, Leopold, Erika, Johann) escreveram as histórias como solicitado na proposta de produção, isto é, uma em língua alemã e a outra em língua portuguesa.

4.2.1 O emprego de uma estrutura narrativa

A fim de obter uma visão global dos conhecimentos dos sujeitos da pesquisa quanto ao emprego de uma estrutura narrativa no registro escrito de uma história, agrupamos as produções em categorias, tendo como base a adaptação por nós formulada do modelo de categorias utilizado por Silva e Spinillo (1998) em seus estudos sobre as habilidades narrativas na produção escrita de textos por crianças de 7 a 10 anos. As categorias adaptadas e empregadas para a classificação das narrativas nesta dissertação são:

Categoria I: não-histórias, sentenças justapostas ou sequência de ações. Exemplo:

O menino pediu ao Pai para o Pai ir a Livraria para Ler
e lá o Pai pagou um Livro e mais Livro uma Pilha de Livros
e o pai Levou até Lá fora para o menino pagar maçãs para comer fim
(Rosalie, 4º ano, narrativa em português)

Categoria II: apresenta introdução de cenário: como personagens, tempo e/ou lugar; com presença ou não de um marcador indicativo de início e fim de histórias. Apresenta, ainda, uma ação ou sequência de ações que sugere o esboço de uma situação-problema. Exemplo:

Era uma vez um *man* e um menino e eles montavam um *schlitten*
subiram no *schlitten* e escorregaram pela neve e o *schlitten capt*
e o *man* ficou *besa* e daí eles montaram uma *Haus pos pibe foal*.
(Lina, 4º ano, narrativa em alemão, redigida com uma “mistura” das línguas).
TRADUÇÃO: Era uma vez um homem e um menino e eles montavam um trenó

subiram no trenó e escorregaram pela neve e o trenó quebrou e o homem ficou bravo e daí eles montaram uma casa para os filhotes de passarinho.

Categoria III: semelhante à categoria anterior, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, estando o desfecho ausente. Exemplos:

1) O Pai e o filho forão construir um Lindo trenó na ou fisina de casa e de pois forão pegar algumas pesas que estavam fautamdo no treno e emfim comsigrão comsemtar o treno e levarão para fora e sudirão no treno e cairão na neva e depois construirão uma casa de passarinha e Fim.
(Rosalie, 4º ano, narrativa em alemão, redigida em português).

2) *ai tar ai mand om ai guita geh ai Schlitten on ven dei es vedir di guita on dea mand win on ven der um da raunta dea cai fon dei Schlitten alas capús on dear ai dea an guinar ai fora nast* (Thomas, 5º ano, narrativa em alemão)

TRADUÇÃO: Um dia um homem e uma criança vão um trenó e quando ele estava pronto a criança e o homem vão e descem a montanha e ele lá embaixo cai do trenó tudo quebrado e ele fez um ninho de passarinhos.

Categoria IV: apresenta uma história um pouco mais desenvolvida, com resolução da situação-problema e um desfecho explícitos mesmo que sem descrição elaborada dos elementos. Exemplo:

Ain tach ain man un ain Kent vel ain schlitten machen fie ain beich ronda fan bai zain chaus metch zain schlitten unt zain nhoua. Unt anda tachen hchats aus beich ronda gue fachen medn zain nhoua und med zain schlitten und dea schlitten es capot ge ganh und dea man und dea nhoua ist chen gefaln unt alas capot Den chat ge zanh fie zai nhoua val dea vel an chau fie die fachel dreina von, un chada au ge machen, unt anda tachen cat dea gezen fila foche bai ia chaus va, dea ge machen.
(Johann, 5º ano, narrativa em alemão)

TRADUÇÃO: Um dia um homem e uma criança queriam fazer um trenó para descer uma montanha próximo a sua casa com seu trenó e seu filho. E um outro dia ele desceu a montanha com seu filho e com seu trenó e o trenó quebrou e o homem e o menino andaram rápido e tudo quebrou. Então disse para seu filho vamos fazer uma casa para os passarinhos morarem e ele fez, e um outro dia ele viu junto a casa que ele fez muitos passarinhos.

Aplicando as categorias elencadas anteriormente, as narrativas dos sujeitos ficaram classificadas da seguinte maneira no que tange à presença de elementos de uma estrutura narrativa.

Quadro 6: Narrativas por categorias quanto à presença de elementos de uma estrutura narrativa

Categorias	Narrativas em	Narrativas em
------------	---------------	---------------

	Português	Alemão
I: não-histórias, sentenças justapostas ou sequência de ações.	Arthur, Adrian, Rosalie, Johann	
II: apresenta introdução de cenário: como personagens, tempo e/ou lugar; com presença ou não de um marcador indicativo de início e fim de histórias. Apresenta ainda uma ação ou sequência de ações que sugere o esboço de uma situação-problema.	Thomas, Leopold, Erika, Lina, Helene	Arthur (contudo não apresenta cenário, ou seja, tempo, lugar, ou a descrição de personagens)
III: semelhante à categoria anterior, apresentando também tentativa(s) de resolução da situação-problema, estando o desfecho ausente.		Thomas, Lina, Helene, Rosalie
IV: apresenta uma história mais elaborada, com resolução da situação-problema e um desfecho explícitos mesmo que sem descrição elaborada dos elementos.		Leopold, Johann, Erika, Adrian

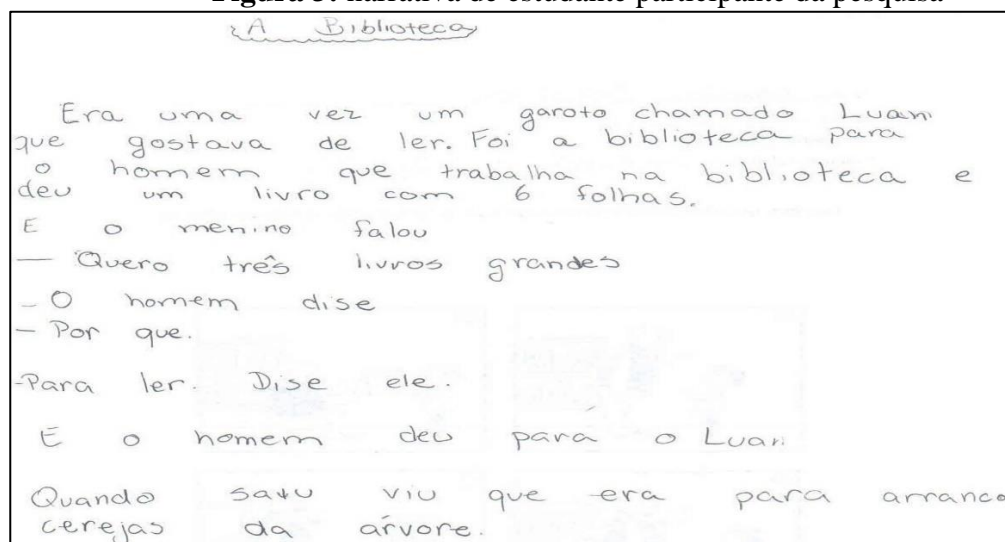
Fonte: Dados gerados pela pesquisa.

Do *corpus* de 18 narrativas escritas, nove em português e nove em alemão, a maioria das histórias pode ser classificada entre as categorias II e IV. As narrativas em alemão de Leopold, Johann, Erika e Adrian foram incluídas na categoria quatro por apresentarem, em comparação às demais narrativas, a situação-problema e sua resolução um pouco mais desenvolvida. Podemos reconhecer nos textos analisados características e elementos, ainda que em sua maioria de forma não elaborada, de um esquema narrativo de histórias que, segundo Kleiman (1997, p. 17), deve conter, no mínimo, cenário, complicação, resolução e alguns princípios de coesão textual. Considerando o exposto anteriormente e a análise das narrativas, podemos afirmar que os participantes da pesquisa, estudantes do 4º e 5º anos, demonstram diferentes conhecimentos de um esquema narrativo na composição dos textos escritos em português e em alemão e empregaram predominantemente construções linguísticas típicas de situações de fala coloquiais. Este último item será retomado mais detalhadamente na seção 4.3. Os dados da pesquisa apontam que os sujeitos empregaram, em geral, uma estrutura narrativa elementar, com omissão de

elementos e pouca elaboração na descrição das categorias como cenário, personagens, tempo e local, complicação, resolução e desfecho.

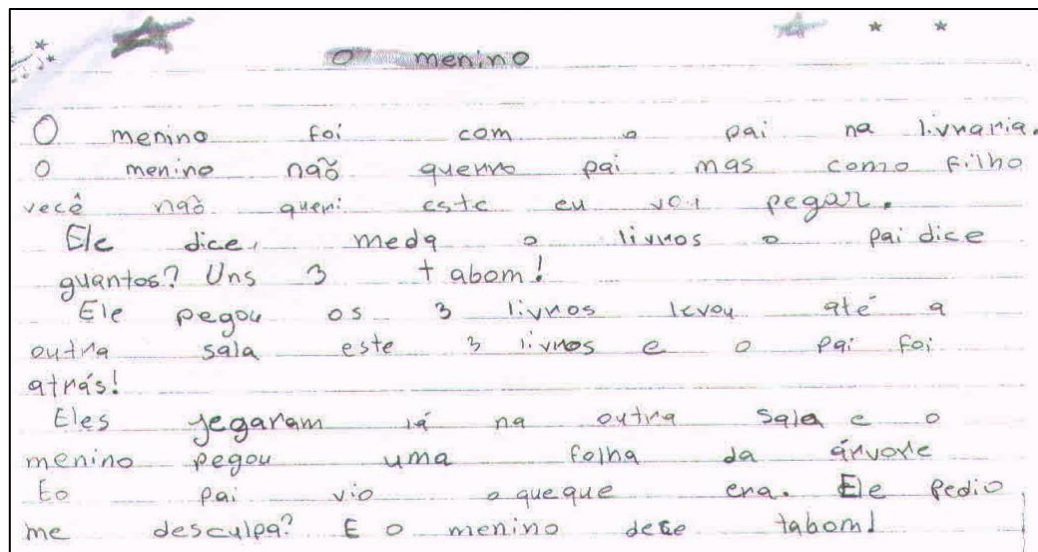
Observamos, também, nas narrativas analisadas o uso do discurso direto somente nas histórias em português, havendo três ocorrências. Em uma delas a estudante (Erika, 5º ano) marca o discurso direto usando travessão, mas não há sempre recuo no início dos parágrafos:

Figura 3: narrativa de estudante participante da pesquisa



Fonte: arquivo da autora.

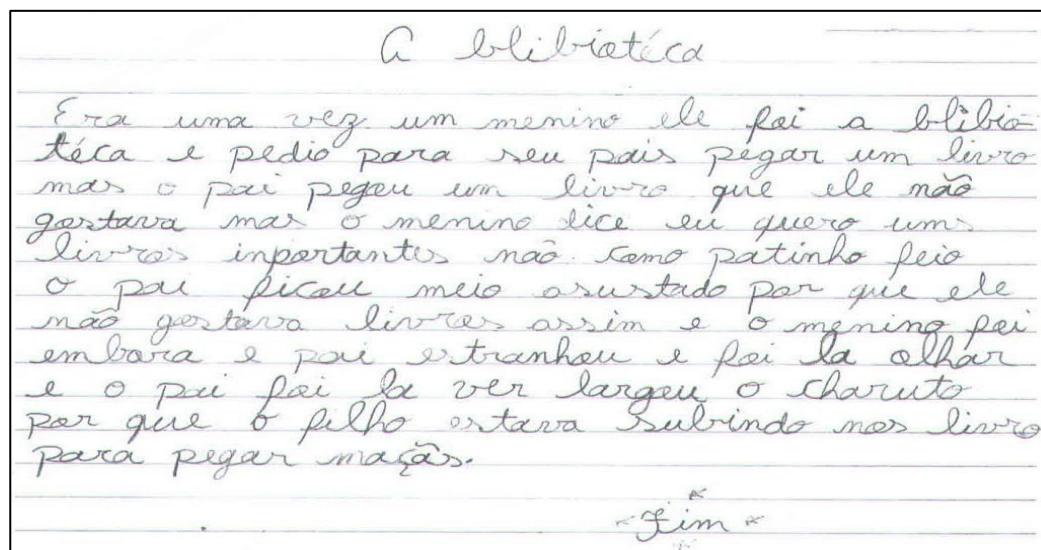
Na segunda narrativa marcada com discurso direto, a estudante (Lina, 4º ano) não utiliza nem travessão, nem aspas e nem recuo nos parágrafos, o que dificulta a leitura e compreensão da história.

Figura 4: narrativa de estudante participante da pesquisa


O menino foi com o pai na livraria.
 O menino não queria pai mas como filho
 você não queri este eu vou pegar.
 Ele disse, mede o livros o pai disse
 quantos? Uns 3 tabom!
 Ele pegou os 3 livros levou até a
 outra sala este 3 livros e o pai foi
 atrás!
 Eles chegaram lá na outra sala e o
 menino pegou uma folha da árvore
 E o pai viu o queque era. Ele pediu
 me desculpa? E o menino disse tabom!

Fonte: arquivo da autora.

Já a aluna Helene (4º ano) não marca de nenhuma forma o discurso direto na narrativa, aqui no excerto destacado entre parênteses (...mas o menino dice eu quero ums livros importantes não como patinho feio...).

Figura 5: narrativa de estudante participante da pesquisa


A bliblioteca
 Era uma vez um menino ele foi a blibia-
 téca e pediu para seu pais pegar um livro
 mas o pai pegou um livro que ele não
 gostava mas o menino dice eu quero um
 livros importantes não como patinho feio
 o pai ficou meio asustado por que ele
 não gostava livros assim e o menino foi
 embora e pai estranhou e foi lá olhar
 e o pai foi lá ver largou o charuto
 por que o filho estava subindo nos livros
 para pegar maçãs.
 fim

Fonte: arquivo da autora.

Na continuação da análise dos dados, voltamo-nos, neste ponto, para a utilização ou não pelos estudantes de um título nas histórias. Iniciamos a discussão elencando, no quadro 7, os títulos presentes ou indicando a ausência deles nas narrativas.

Quadro 7: Emprego de título nas narrativas

Sujeitos	Título	
	Narrativa em alemão	Narrativa em português
1- ARTHUR, 5º ano	Der Schlitten	Pai deu livros
2- THOMAS, 5º ano	der Schlitten	Biblioteca
3- LEOPOLD, 5º ano	Der Schlitten	A Biblioteca
4- ERIKA, 5º ano	Der Schlitter	A Biblioteca
5- LINA, 4º ano	O trenó	O menino
6- ADRIAN, 4º ano	sem título	A Biblioteca
7- HELENE, 4º ano	Den schlitten	A bliblioteca
8- ROSALIE, 4º ano	O trenó	O menino e o pai
9- JOHANN, 4º ano	den schlitten	O Menino e o homem

Fonte: Dados da pesquisa.

O escritor/autor, ao empregar um título, sintetiza e indica o tema preparando o leitor/ouvinte para a história. O uso de um título para introduzir um assunto, segundo Scliar-Cabral (1991), é uma das propriedades dos textos escritos, chamado por ela de autorreferencialidade. Com o emprego de um título, o autor/escritor introduz o assunto e esse pode atuar como ativação para o leitor/interlocutor do seu conhecimento prévio a respeito do tema que será abordado, facilitando a compreensão do texto. A ativação de elementos extralinguísticos (fora do texto) e sua recuperação, devido à procura na memória (que é nosso repositório de conhecimentos) de informações relevantes para o assunto é também fator essencial para a compreensão de um texto (KLEIMAN, 1997). O autor/escritor deixa pistas formais no texto como, por exemplo, o título, que possibilitam ao leitor/ouvinte ativar seu repertório de conhecimentos prévios essenciais à posterior compreensão adequada e leitura do texto (KLEIMAN, 1997). Não importa a função social dos textos, a maior parte deles tem um título que introduz o assunto, com poucas exceções como *outdoors*, nos quais a ilustração e/ou uma palavra-chave em destaque já delimita o tema. Dessa maneira, “o título é uma pista para o

acionamento de um marco, roteiro ou esquema, evitando hipóteses errôneas, ou pelo menos, maior custo na compreensão de um texto” (SCLIAR-CABRAL, 1991, p. 67). Das 18 narrativas, apenas uma em língua alemã, a de Adrian, não possui um título. Todos os títulos empregados pelos sujeitos nas narrativas em alemão se relacionam com o tema da história. Oito dos nove sujeitos usaram na narrativa em alemão o título “*der Schlitten*/o trenó” relacionando o título ao tema da sequência de imagens. Podemos, também, inferir desses dados que a repetição do título pelos oito sujeitos pode ter sido a mera cópia dos termos “*der Schlitten*” da lousa pelos estudantes. As pesquisadoras que geraram os dados escreveram os termos “*der Schlitten*” no quadro negro, pois os estudantes não conheciam a palavra trenó em língua alemã. Não nos é possível, porém, inferir o porquê de Helene e Johann utilizarem a forma do caso gramatical acusativo para o artigo “*der/o*” ao escreveram “*den Schlitten*” nos títulos da história em alemão. Nas narrativas em português, cinco sujeitos utilizaram um título que se relaciona com o cenário, o local no qual os livros estavam armazenados: “Biblioteca” ou “A Biblioteca”. Houve variação na escrita da palavra biblioteca na narrativa de Helene que escreveu “A blibliotéca”. Os outros quatro sujeitos empregaram títulos que referenciavam as personagens da história: “O menino e o pai”, “O menino” ou “Pai deu livro”.

Quanto à indicação do lugar, seis narrativas em português fazem referência ao local onde ocorre a história: biblioteca ou livraria (Erika, Lina, Adrian, Helene, Rosalie e Johann). Na narrativa em alemão, somente Rosalie indica o local onde ocorre a história (“na ou fisina de casa”).

A referência espacial (tempo), ou seja, quando a história acontece, não é observada em nenhuma narrativa em português. Nas narrativas em alemão, fazem uma indicação temporal com um advérbio as narrativas de Thomas (“*ai tar*”/ um dia) e Johann (“*ain tach*”/ um dia).

Na proposta de produção, foi solicitado aos estudantes que escrevessem uma história. No que segue, iremos examinar a forma de início e finalização das produções escritas, ou seja, se os sujeitos escolheram algum esquema específico entre os vários gêneros discursivos (conto de fadas, fábulas, história em quadrinhos, etc) para escreverem suas histórias.

Quadro 8: Forma de início e finalização das narrativas

Sujeito	Narrativa em alemão		Narrativa em português	
	Início	Final	Início	Final
1- ARTHUR, 5º ano	<i>die machen ain Schlitten</i>	<i>an ahm den gisen die fogeln</i>	O minino pede um livro ao seu pai	ele viu o minino estava tirando frutas da arvore lá de fora.
	eles fazem um trenó	e viram então todos os pássaros		
2- THOMAS, 5º ano	<i>ai tar ai mand om ai guita</i>	<i>Und der ai der haben gemacht ein Vogelnest</i>	O pai do Fernando levou ele para ler um livro	e o filho usou os livros para pegar uma macãs.
	um dia um homem e uma criança	E ele aí ele fizeram uma casa de passarinhos		
3- LEOPOLD, 5º ano	<i>Der Vater hat aine schlitten guebauer</i>	<i>Und aine vogel haus guebauer den comen die ganse vogel der foter esen.</i>	O pai levou o seu filho para escolher uns livros	e ficou muito chateado
	O pai construiu um trenó	E construiu uma casa de passarinhos então veem muitos passarinhos comer a ração		
4- ERIKA, 5º ano	<i>Der Vater hat fier der ionger ein schlitter ge bauer</i>	<i>Naeha kont fila fogel</i>	Era uma vez um garoto chamado Luan	Quando saiu viu que era para arranca cerejas da árvore.
	O pai construiu para o filho um trenó	Depois veem muitos passarinhos		
5- LINA, 4º ano	Era uma vez um <i>man</i> e um menino	E dai eles montavam uma <i>Haus pos pibe foal</i>	O menino foi com o pai na livraria	Ele pediu me desculpa? E o menino dece tabom!
	Era uma vez um homem e um	E dai eles montavam uma casa para os passarinhos		

	menino			
6- ADRIAN, 4º ano	Era uma vez um menino e um pai	e tinha um monte de passarinhos	A Biblioteca e uma coisa para muitas pessoas	e quando eles gecaram eles foram pegar cerega
7- HELENE, 4º ano	Era <i>ain</i> menino o <i>paba</i> dele estava <i>baun ai</i> <i>schlitten</i>	e o <i>paba</i> do menino construiu aí <i>aus foades foals</i> .Fim	Era uma vez um menino ele foi a bblibiotéca	E pai estranhou e foi olhar e o pai foi la ver largou o charuto por que o filho estava subindo nos livro para pegar maças. Fim
	Era um menino o pai dele estava construindo um trenó	E o pai do menino construiu aí uma casa para os passarinhos. Fim.		
8- ROSALIE, 4º ano	O Pai e o filho forão construir um lindo trenó na ou fisina de casa	E depois construirão uma casa de passarinha e FIM	O menino pedio au Pai para o Pai ir a Livraria	E o pai Levou até La fora para o menino pagar maçãs para comer fim
9- JOHANN, 4º ano	<i>ain tach ain</i> <i>man un ain</i> <i>Kent</i>	<i>Unt anda tachen cat</i> <i>dea gezen fila foche</i> <i>bai ia chaus va, dea</i> <i>ge machen</i>	O menino e o homem tem uma biblioteca de livros	O menino colocou os livros no chão para pegar umas frutas.
	Um dia um homem e uma criança	E num outro dia ele viu muitos passarinhos na casa que ele fez		

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que quatro sujeitos (Erika e Helene em português; Lina e Adrian na narrativa em alemão, mas que redigiram as narrativas em português) iniciaram suas histórias com a fórmula inicial “Era uma vez...”, um marcador linguístico convencional típico dos contos de fadas que instaura o faz de conta, suspendendo tempo e espaço reais, dando lugar à ficção

(SCLIAR-CABRAL; GRIMM-CABRAL, 1984; SCLIAR-CABRAL, 1991). A utilização do marcador linguístico “Era uma vez...” indica que os sujeitos já tiveram ou têm contato com a literatura do gênero (conto de fadas) em língua portuguesa. Lina e Adrian empregaram esse marcador linguístico convencional de início típico dos contos de fadas em suas narrativas em língua alemã, mas a fórmula foi escrita em língua portuguesa (Era uma vez...) e não em alemão (*Es war einmal...*). A escolha por esse marcador linguístico indica que os estudantes selecionaram, entre os esquemas correspondentes aos vários gêneros discursivos que têm à disposição, o esquema do conto de fadas para elaborar suas narrativas. Entretanto, a proposta apresentada aos estudantes foi a escrita de uma história (narrativa) e não de um conto de fadas. A escolha, neste caso, pela fórmula inicial mágica típica dos contos de fadas pode estar ligada, segundo Heinig (2015, p. 516) à internalização na primeira infância de gêneros discursivos como o conto de fadas, que mais tarde, “é arraigada durante a vida escolar do sujeito, através do trabalho com gêneros dos quais as crianças participam”. A autora (2015, p. 516) ressalta ainda que os estudantes tendem a produzir e reproduzir os textos com os quais estão mais familiarizados, pois o contato intenso com determinado gênero discursivo leva a criança “a criar uma relação de condição desse gênero”.

De modo geral, podemos dizer que as crianças, desde muito cedo, convivem com a narrativa oral, sendo frequentemente solicitadas por seus pais a contarem suas experiências e descobertas diárias. A partir desse pressuposto, a presença da narrativa oral na vida familiar seria igualmente extensível ao contexto escolar. Geralmente, espera-se que desde a pré-escola, os professores contem e/ou leiam histórias para as crianças e estas sejam, igualmente, solicitadas a narrar oralmente tanto experiências pessoais quanto clássicos da literatura, principalmente os contos de fadas. Dessa forma, poderíamos supor que desde a infância haveria uma maior familiaridade da criança com o texto narrativo, predominantemente na forma oral, superior ao contato com outros tipos de texto, como por exemplo, textos da esfera jornalística (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Como não acompanhamos os sujeitos da pesquisa no seu dia a dia escolar, não podemos fazer qualquer inferência sobre hábitos de leitura e de contação de histórias no grupo investigado.

Em um estudo etnográfico em três comunidades norte-americanas, Heath (1982, 1983 *apud* TERZI, 1995) investigou a leitura e a escrita como conjunto de eventos de letramento que constituem o cotidiano de diferentes grupos sociais. A autora relata que grupos sociais distintos

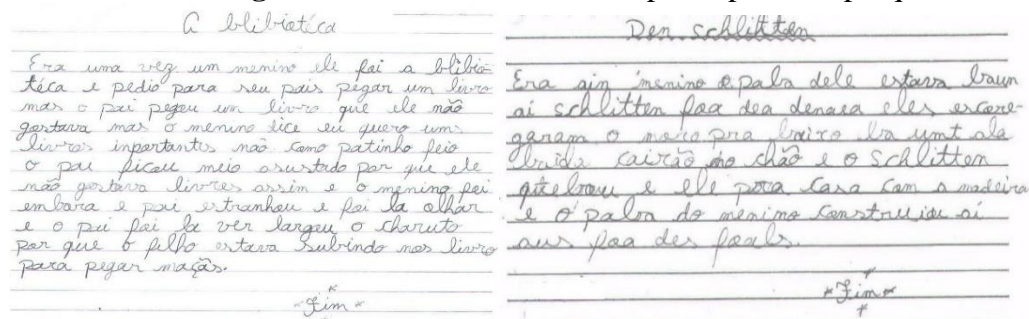
se caracterizam e se distinguem pelas diferentes tradições de escrita e de leitura que mantêm. Tradições que foram construídas sócio-historicamente por meio da negociação de seus sentidos e seus usos dentro de cada grupo. As diferentes orientações de letramento dos grupos quando relacionadas ao desempenho escolar das suas crianças mostram que, em algumas comunidades, a maneira como se lida com a leitura e a escrita em casa pode ser similar à da escola, facilitando a interação da criança em sala de aula. Pode ocorrer, ainda, em outras comunidades que a maneira da escola difere muito da praticada em casa, gerando um conflito entre o padrão escolar e o familiar, dificultando a adaptação da criança em sala de aula. Assim, a forma como grupos sociais distintos lidam com os eventos de letramento é que dão origem a habilidades específicas em suas crianças. Se a criança “não domina as habilidades privilegiadas pela escola, ela não é vista conforme seu desenvolvimento, mas conforme o que lhe falta para atingir o padrão pressuposto pela escola, ou seja, seu déficit” (TERZI, 1995, p. 95). Como referenciado no estudo de Heath (1983), não se pode considerar a orientação de letramento da classe média como modelo universal nas sociedades ocidentais uma vez que cada grupo social tem sua própria orientação de letramento (TERZI, 1995). O estudo critica, ainda, a escola por não considerar a orientação de letramento do grupo social do qual a criança é oriunda quando chega à escola.

Nessa perspectiva, é pertinente também para o nosso trabalho ponderar a orientação de letramento do grupo social dos nossos sujeitos ao buscar sentidos para a análise dos dados gerados na pesquisa e discutir se as práticas escolares de leitura e escrita levam em consideração os eventos de letramento das famílias ou, se pelo menos, elas lhes são familiares e se têm sentido para os sujeitos. Os dados gerados pelos instrumentos de pesquisa utilizados não possibilitam apontar os eventos de letramento das famílias dos sujeitos da nossa pesquisa. A pesquisa de Maas, Fritzen e Avelino Neto (2014), porém, pode nos auxiliar em nossas considerações. O estudo constatou, como exposto anteriormente, que a maioria dos pais (83%) dos alunos da comunidade foco da pesquisa não domina a leitura em língua alemã. Observamos, nesse fato, uma das consequências da exclusão da língua alemã do currículo escolar pelas campanhas de nacionalização do ensino (1937-1945). As políticas de silenciamento e repressão do governo brasileiro às línguas alóctones não permitiram aos falantes de alemão e seus descendentes acesso à modalidade escrita da língua (ALTENHOFEN, 2013; FRITZEN, 2011; FRITZEN, EWALD, 2013). Com o recolhimento e a queima de livros, jornais e anuários em língua alemã, pouco material escrito permaneceu na vida dos teuto-brasileiros. Fritzen (2011), em seu estudo, destaca

que apesar da perseguição e punição aos que insistissem em usar a língua de herança, algumas famílias conseguiram conservar bíblias ou escritos de cunho religioso. O alemão que circulava anteriormente em instituições de prestígio na sociedade como escola, imprensa e igreja foi banido para zonas rurais como reflexo da sua proibição onde em grande parte se manteve somente na oralidade. Nessas circunstâncias, o idioma alemão começou a ser taxado como língua de colono, em sentido pejorativo do termo (SEYFERTH, 1992; FRITZEN, 2011; FRITZEN, EWALD, 2013). Tendo exposto isso, podemos relacionar a baixa circulação de material escrito em língua alemã na comunidade pesquisada ao fato de os sujeitos não saberem ler em alemão. A manutenção de práticas de letramento na língua de imigração parece ter se refugiado na esfera religiosa. A realização de cultos luteranos em alemão na localidade pesquisada, como mencionado anteriormente, ilustra esse fato.

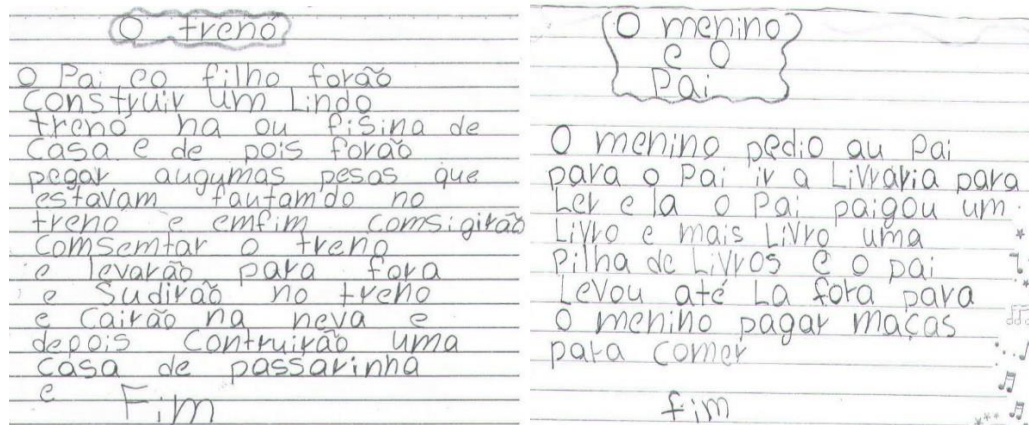
Em relação à forma como finalizaram suas narrativas, duas estudantes (Helene e Rosalie) utilizaram a expressão “fim” para demarcar o término de suas narrativas tanto em alemão como em português. Nas narrativas de Helene tanto em alemão: “...e o paba do menino construiu aí aus foa des foals. Fim” quanto em português: “...e o pai largou o charuto por que o filho estava subindo nos livro para pegar maçãs. Fim”, a palavra “fim” aparece nas histórias em letra maiúscula, circulada por estrelas e separada da última sentença por uma linha.

Figura 6: narrativa de estudante participante da pesquisa



Fonte: arquivo da autora.

Já na narrativa em alemão de Rosalie: “...e depois construirão uma casa de passarinha e Fim” a palavra “fim” aparece em letra maiúscula junto à última sentença. Na narrativa em português, a estudante escreveu: “... e o pai levou até La fora para o menino pagar maçãs para comer fim”, a palavra “fim” aparece escrita em letra minúscula e separada da última sentença por uma linha.

Figura 7: narrativa de estudante participante da pesquisa

Fonte: arquivo da autora.

O uso da palavra “fim” pelas estudantes pode estar ligado ao seu maior contato ou de maior intensidade com gêneros discursivos que apresentam essa estrutura, como filmes. Resultados semelhantes são apontados na pesquisa de Heinig (2015, p. 520) com estudantes das séries finais do ensino fundamental de três escolas públicas em Santa Catarina entre os anos de 2011 a 2013.

A compreensão do texto pelo interlocutor/leitor pode sofrer limitações quando o elemento personagem não foi introduzido na história de forma apropriada. Em se tratando de textos narrativos, em que observamos uma tendência em articular os eventos em torno da(s) personagem(ns) de maior destaque, o uso considerado mais típico é o emprego do artigo indefinido para introdução das personagens (COSTA VAL, 2004). Nas narrativas das crianças participantes da pesquisa, porém, observamos a grande utilização de artigo definido para introdução das personagens. A introdução da personagem é um recurso importante quando entendido como um antecedente que definirá e possibilitará ao locutor/escritor mais tarde recorrer a estratégias para manutenção de uma personagem já introduzida ou para introdução de novas personagens. Integram a categoria II - histórias que apresentam a introdução de um cenário (dentro do qual há a definição de personagens, tempo e/ou lugar) as narrativas em português de Thomas, Leopold, Erika, Lina e Helene e, em alemão, de Arthur. Porém, a descrição desses elementos nas narrativas é elementar e carece de detalhamento. Não observamos nas narrativas a descrição de pensamentos, sentimentos ou forma física das personagens, como podemos ver nas histórias no quadro 5. Somente Thomas e Erika desenvolvem um pouco mais a descrição da

personagem “menino” na narrativa em português. Thomas dá nome ao menino (“Fernando”) e Erika inclui uma característica ao garoto (“que gostava de ler”), juntamente com o nome (“Luan”). Na narrativa de Lina, observamos o acréscimo de uma informação, o estado emocional do pai, após a queda com o trenó aqui destacado com sublinhado: ...e o man ficou besa... (Tradução: ...e o homem ficou bravo...). Também na narrativa de Leopold, destacamos uma informação sobre o estado emocional da personagem: ...ele colocou os livros no chão para pegar maçã o pai viu e ficou muito chateado. Entendemos que a adição de um novo elemento, por parte dos estudantes indica que eles buscaram criar uma situação nova surpreendendo o leitor e enriquecendo, assim, suas narrativas.

Os artigos definidos são um recurso de coesão nominal que têm por função indicar que a informação que introduzem já é conhecida ou dada no texto. Ou seja, informações novas são introduzidas habitualmente com artigo indefinido e, para suas retomadas ao longo do texto, emprega-se o artigo definido (COSTA VAL, 2004). Segundo Francischini (1999), o emprego do artigo definido para introduzir personagens requer a observância de certas exigências como: as circunstâncias de produção, a presença ou não do referente no contexto, o conhecimento compartilhado entre produtor/destinatário a respeito do referente, entre outros. No quadro 9, apresentamos excertos das narrativas em ambas as línguas, indicando o uso de artigos definidos, indefinidos e pronomes pessoais na introdução das personagens.

Quadro 9: Uso de artigo definido e indefinido para introdução das personagens

Sujeito	Narrativa em português	Narrativa em alemão	Tradução
ARTHUR	O minino pede um livro a seu pai	<i>die machen ain Schlitten</i>	Eles fazem um trenó
THOMAS	o pai do Fernando levou ele	<i>ai tar ai mand om ai guita</i>	Um dia um homem e uma criança
LEOPOLD	o pai levou o seu filho	<i>Der Vater hat aine schlitten guebauer mid sain nhoar</i>	O pai construiu com seu filho um trenó
ERIKA	era uma vez um garoto chamado Luan que gostava de ler	<i>Der Vater hat fier der ionger ein schlitter ge bauer</i>	O pai construiu para o filho um trenó
LINA	o menino foi com o pai na livraria	Era uma vez um man e um menino	Era uma vez um homem e um menino
ADRIAN	um minino e um pai voran	Era uma vez um minino e um pai	
HELENE	era uma vez um menino ele foi a bliblioteca	Era <i>ain</i> menino o paba dele	Era um menino o pai dele

ROSALIE	o menino pediu au Pai	O Pai e o filho forão construir	
JOHANN	o menino e o homem tem uma biblioteca de livros	<i>ain tach ain man un ain Kent</i>	Um dia um homem e uma criança

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas narrativas em língua alemã, cinco das nove crianças (Thomas, Lina, Adrian, Helene e Johann) usaram o artigo indefinido para introdução das personagens pai e filho. Como podemos observar, nas narrativas em português, com exceção de Erika, Adrian e Helene, as personagens foram introduzidas pelos sujeitos da pesquisa pelo artigo definido. As expressões “o pai”, “o menino”, “*der Vater/o pai*” presentes nas narrativas vêm marcadas pelo artigo definido, como informação dada, já conhecida, embora estejam aparecendo no texto pela primeira vez. Segundo Costa Val (2004), o uso de artigo definido, assim como os demonstrativos e os possessivos (“ao seu pai”, “o seu filho”, “*mid sain nhoar*”/com seu filho), são recursos que sinalizam não apenas a informação introduzida como conhecida ou dada no texto, mas elas pedem para que o leitor/ouvinte considere o termo e o relacione com algum elemento textual, que pode estar explicitado ou não. Ainda para a autora, diferentes tipos de relação, não só o de retomada de um conceito, por exemplo, no uso de “um menino/o menino” com a repetição da palavra “menino” marcada pelo artigo definido, podem se estabelecer entre a expressão linguística marcada com esses recursos e outro elemento textual. “A relação de retomada não vem pronta no texto, mas apenas sinalizada; quem a estabelece é o leitor” (COSTA VAL, 2004, p. 121). Por exemplo, se for utilizada a expressão “um menino/o filho”, também temos uma retomada de conceito, neste caso, indicada pela substituição da palavra “menino” por outra, no nosso exemplo “filho”, que pode ser equivalente na história e vem marcada pelo artigo definido. Nessa perspectiva, a equivalência entre os dois termos é, conforme Costa Val (2004, p. 122), o “resultado de uma escolha entre outras possibilidades que a língua oferece e tem consequências na construção do sentido do texto”. Uma justificativa possível para determinada escolha dentro de um conjunto de possibilidades variadas que está à disposição do sujeito pode ser a maior familiaridade do estudante com a expressão escolhida.







Ainda segundo Costa Val (2004), a coesão nominal pode se estabelecer por meio de diversas relações: retomada, equivalência, inferência em função do conhecimento sociocultural compartilhado pelos interlocutores, relação metonímica (relação entre a parte e o todo, entre o autor e a obra, etc) ou relação hiponímica (a segunda expressão representa um elemento do conjunto

representando pelo termo anterior). O locutor/escritor sugere, deixa pistas e o alocutário/ouvinte percebe as relações e é “‘instruído’ a realizar uma operação mental que ultrapassa as formas linguísticas” (COSTA VAL, 2004, p. 123, grifo no original). Assim, a coesão, pode ser entendida como um princípio geral, um componente do saber linguístico que faz parte do conhecimento textual das pessoas. Um saber que elas utilizam para textualizar produções linguísticas que ouvem, escrevem ou leem (COSTA VAL, 2004). Vejamos, agora, como se apresentam o elemento complicador e as relações de causalidade nas narrativas dos sujeitos em ambas as línguas.

4.2.2 Desenvolvimento da situação-problema nas narrativas





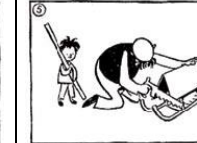

Como já exposto no segundo capítulo, seção 2.2.3, nos dias da geração das narrativas (5 de março de 2012 para narrativas em alemão e 22 de março do mesmo ano para narrativas em português), foi entregue aos estudantes uma folha, na qual constava a sequência de seis imagens numeradas. As sequências de gravuras utilizadas como apoio para elaboração das narrativas em cada língua são apresentadas mais detalhadamente nos quadros 10 e 11, juntamente com a descrição das ações.

Quadro 10: Protocolo de descrição das ações para a narrativa em língua portuguesa

					
<p>Descrição da figura 1: apresenta cenário (personagens, tempo, lugar)</p> <p>Descrição da figura 2: esboça um início de enredo. O menino não quer os livros finos expostos na parte de baixo da prateleira.</p>		<p>Descrição da figura 3: esboça a continuação do enredo: o menino indica que quer os livros grossos.</p> <p>Descrição da figura 4: situação-problema não está explícita, mas indica um início de problematização: o que o menino fará com os livros?</p>		<p>Descrição da figura 5: pode juntamente com a figura 4 sinalizar um conflito, uma dúvida do pai.</p> <p>Descrição da figura 6: resolução do problema e desfecho. Situação-problema fica clara e explícita somente ao término da sequência de imagens.</p>	

Fonte: Descrição formulada pela pesquisadora.

Quadro 11: Protocolo de descrição das ações para a narrativa em língua alemã

					
Descrição da figura 1: cenário (personagens e ação inicial)	Descrição da figura 2: ação Descrição da figura 3: presença de uma situação-problema/complicação	Descrição da figura 4: ação Descrição da figura 5: ação (resolução do problema)		Descrição da figura 6: desfecho	

Fonte: Descrição formulada pela pesquisadora.

Ao observarmos ambas as sequências de gravuras utilizadas para a produção das narrativas, notamos a diferença no desenrolar de cada história. Na sequência de imagens utilizada para a narrativa em português, a situação-problema só fica clara no final da história quando o pai vê que o filho³⁴ queria os livros para servir de apoio para pegar frutas na árvore. O aparecimento da situação-problema no fim da sequência de imagens se afasta um pouco da forma mais comum, na qual, geralmente, a situação-problema se apresenta no desenrolar da trama. Além disso, o livro como “artefato cultural” (OLIVEIRA, 2008) carrega valores e usos socialmente reconhecidos. Quando o menino busca livros na prateleira, esperamos que seja para leitura e não para pôr no chão usando como apoio para alcançar frutas de uma árvore.

Já na sequência de imagens utilizada para a narrativa em alemão, a situação-problema está mais explícita e aparece no desenrolar da trama na terceira imagem, quando pai e filho caem do trenó e ele se quebra. Segundo Spinillo (1991, 1993), a natureza do material utilizado durante a produção de histórias pode influenciar a forma como a criança estrutura suas narrativas e mascarar habilidades narrativas. A leitura da imagem feita pelos estudantes pode também ter influenciado na construção da narrativa. Na exposição das narrativas mais adiante, nesta seção, mostramos que os estudantes fizeram uma leitura meramente descritiva e em ordem linear das imagens para a história em língua portuguesa, limitando-se a descrever os acontecimentos observáveis nas sequências de gravuras. Tal leitura dos alunos pode ter omitido a situação-

³⁴ Utilizamos as denominações pai e filho para descrever as personagens por se tratarem das tirinhas do autor alemão e.o.plauen, como referido anteriormente no segundo capítulo, seção 2.2.3. Em suas tirinhas, o autor descreve situações de relacionamento entre um pai e um filho.

problema, que é pegar frutas da árvore ou ter dificultado uma explicitação mais detalhada dela na construção da narrativa em português.

Com relação ao elemento ‘complicação’ nas narrativas, a situação-problema pode ser definida como um fato a ser resolvido até o final do texto sendo ele que dá margem para a continuidade do episódio seguinte. Scliar-Cabral (1991, p. 84) ressalta que “há sempre a expectativa de que, após o conflito ou problema qualquer, que seria o tema da estória, ocorra a resolução que encaminha para o fim da narrativa”. Em nossa pesquisa, observamos, conforme o quadro nove, que todas as narrativas em alemão, ainda que muitas vezes não de forma elaborada, apresentam a situação-problema. Nas narrativas em português, cinco histórias sugerem um esboço de problemática no desenvolvimento das narrativas. De forma geral, nas produções em português, os estudantes encadeiam a história como uma sequência de eventos, somente descritos, com pouca ausência de conflito. O que pode fazer com que a leitura se torne linear, por vezes, monótona.

Como discutido anteriormente (quadros 10 e 11), a sequência de gravuras para a narrativa em português não apresenta a situação-problema de forma explícita no seu decorrer, aparecendo somente na última gravura o motivo pelo qual o menino precisava de livros grossos. A qualidade da sequência de gravuras pode ter influenciado a construção da narrativa em português. Seria necessária uma leitura prévia da sequência de gravuras antes de se iniciar a redação da história para compreender o que o menino queria fazer ou porque ele precisava de livros grossos. O problema central só fica explícito na última gravura quando o menino sobe nos livros para pegar frutas na árvore. Em nenhum momento na sequência de figuras da proposta de produção em português antes da imagem seis há menção ao problema do garoto que era alcançar as frutas e, para isso, ele usaria livros grossos da biblioteca. O que observamos nas narrativas é a exposição de outras situações-problema, como o não querer ler, não gostar do livro ou não querer o primeiro livro entregue pelo pai na gravura dois da sequência de imagens. Inferimos dos dados que houve a troca da situação-problema devido à forma como foi feita a leitura da sequência de imagens pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, as formas como eles lidam com a tarefa de escrita. Retomaremos esse item mais adiante, ainda nesta seção. Os excertos mostram o deslocamento da situação-problema da dificuldade do menino de alcançar as frutas na árvore para o fato de ele não gostar de ler ou não querer os livros:

Thomas (5º ano): ...Fernando não que ler mas o pai mandou o filho perguar treil livro...

Leopold (5° ano): ... o pai mostroulhe um livro mas ele não gostou mas ele tinha que levar então ele levou três livros...

Lina (4° ano): O menino não quero pai mas como filho você não queri este eu vou pegar...

No excerto da narrativa de Helene (4° ano), podemos observar uma tentativa de indicação da intenção do menino em tirar frutas da árvore: “...mas o pai pegou um livro que ele não gostava mas o menino dice eu quero ums livros importantes não como patinho feio o pai ficou meio assustado...”. Ao escrever que o menino não gostava de livros como o “patinho feio”, a estudante procura mostrar que o menino precisava de livros grossos para alcançar seu objetivo que é pegar frutas no alto da árvore. Com livros finos, como o patinho feio, isso não seria possível. Possivelmente, a estudante associa livros grossos a livros importantes e livros com poucas folhas a livros com histórias curtas e possivelmente sem muito valor.

Nas histórias em língua alemã, por estar mais explícita na sequência de gravuras, a situação-problema está presente em todas as narrativas escritas, ficando clara a relação de causa e consequência: desceram o morro, o trenó quebrou e fizeram com a madeira do trenó uma casa de passarinhos. Nem todos os sujeitos, porém, descrevem detalhadamente as ações não deixando claro no desfecho que a casa de passarinhos foi feita com a madeira do trenó quebrado. Vários estudos apontam a elaboração de uma situação problema e a criação de um desfecho, que esteja em estreita relação com os eventos anteriormente narrados, como as principais dificuldades das crianças na produção textual (REGO, 1986; SPINILLO, MARTINS, 1997; HEINIG, 2015). Depreendemos da análise dos dados que os estudantes de nossa pesquisa ainda não internalizaram que suas narrativas precisavam mais que um começo, meio e fim. Para que despertassem a curiosidade do leitor ou causassem surpresa, eles deveriam ter introduzido elementos problemáticos nas narrativas. As produções estão, de forma geral, muito ligadas às sequências de gravuras, com uma descrição linear das ações das personagens. Como discutimos anteriormente nesta seção, poucos estudantes adicionaram novos elementos em suas histórias.

Como já anunciado no capítulo três, a característica fundamental de uma história é a presença da relação de causalidade na estrutura narrativa (MAR, 2004). Ou seja, as ações e os eventos devem se desenrolar ao longo de um período de tempo seguindo uma ordem lógica, coerente e baseados em princípios causais. O uso das relações de causalidade pode indicar se os alunos compreendem a narrativa como uma série de acontecimentos que vêm descritos um após o outro de maneira lógica (se x então y) e que, para toda consequência, primeiro se precisa de uma

causa (porque x então y) e deve haver uma precedência temporal de ações para que possibilitem outras (primeiro x então y) nas narrativas (MAR, 2004). Os fatos ocorridos em uma história possuem uma motivação (causa) e a sua ocorrência desencadeia novos fatos (consequência). À ligação entre a causa e a consequência desencadeada, chamamos relações de causa e efeito ou causalidade (GANCHO, 2002). Em ambas as narrativas, observamos relações de causa e consequência e entendemos que não havia na sequência de gravuras para a proposta de produção em português muitos elementos complicadores, que exigiriam dos estudantes a elaboração de algum problema mais claro para a história. Como consequência, a maioria dos textos apresentou um desenvolvimento descritivo linear.

Quanto ao emprego de articuladores textuais nas histórias, constatamos o uso frequente dos articuladores “e” e “mas” nas narrativas e, algumas vezes, o uso de “então”. Iniciamos observando o uso e funções do conector “e” em algumas das narrativas dos sujeitos da pesquisa. As relações estão indicadas com numerais de 1 a 7 entre parênteses e a descrição da relação estabelecida é apresentada ao final de cada excerto ou narrativa.

Arthur (5º ano): *die machen ain Schlitten met breten dear fater tud dea bret an naheln on den (1) gint raus on den (2) gint bear ronte mit der Schlitten den (3) ist dear Schlitten gabot gebroen on (3) dear fater at fon dear Schlitten ain fochal haus gemat on (5) die aham fon fenstes raus gecokt (4) on aham den gisen die fogeln*. (Tradução: eles fazem um trenó com tábuas o pai prega a tábua e então (1) sai e então (2) descem a montanha com o trenó então (3) o trenó quebrou e (3) o pai com o trenó fez uma casa de passarinho e (5) eles olharam pela janela e então (4) viram os passarinhos). Nesse exemplo, podemos observar (1) relação de temporalidade progressiva, (2) relação de sequência, (3) relação de causalidade, (4) relação de conclusão e (5) relação de adição.

Adrian (4º ano, narrativa em alemão redigida em português): ...um minino e um pai (5) estavam montando um trenó para scoregar na neve e ai (6) eles andaran mais não deu muito serto e caíram (3) e levaram (4) oque sobrou e fizeram (1) uma casa de pasarinhos... Relações estabelecidas: (1) relação de temporalidade progressiva, (3) relação de causalidade, (4) relação de conclusão, (5) relação de adição e (6) relação de condicionalidade.

Adrian (4º ano): A Biblioteca e uma coisa para muitas pessoas pra aprender a ler a escrever e pra (5) muitas coisas e um minino (7) e um pai (5) voram pecar um livro para ler e ele (2) levou três livros para casa e quando (1) eles gecaram eles foran pegar cerega. Relações estabelecidas:

(1) relação de temporalidade progressiva, (2) relação de sequência, (5) relação de adição e (7) dispensável o uso.

Lina (4º ano): Era uma vez um *man* e um menino (5) e eles (1) montavam um *schlitten* subiram no *schlitten* e (2) escorregavam pela neve e (3) o *schlitten* capt e (3) o *man* ficou *besa* e dai (3) eles montaram uma *Haus pos pibe foal*. (Tradução: Era uma vez um homem e um menino (5) e eles (1) montavam um trenó subiram no trenó e (2) escorregaram pela neve e (3) o trenó quebrou e (3) o homem ficou bravo e dai (3) eles montaram uma casa para os passarinhos). Relações estabelecidas: (1) relação de temporalidade progressiva, (2) relação de sequência, (3) relação de causalidade e (5) relação de adição.

Leopold (5º ano): ...chegando em casa ele colocou os livros no chão para pegar uma maçã o pai viu e (3) ficou muito chateado. Relação estabelecida: (3) relação de causalidade.

Helene (4º ano): ...ele foi a bliblioteca e (5) pediu para seu pais pegar um livro mas o pai pegou um livro que ele não gostava mas o menino dice eu quero ums livros inportantes não como patinho feio o pai ficou meio asustado por que ele não gostava livros assim e (4) o menino foi embora e (2) pai estranhou e (2) foi la olhar e (2) o pai foi la ver largou o charuto por que o filho estava subindo nos livro para pegar maçãs. Relações estabelecidas: (2) relação de sequência e (5) relação de adição.

Johann (4º ano, narrativa em alemão): ...Den chat ge zanh fie zai nhoua val dea vel an chau fie die fachel drena von, un (3) chada au ge machen, unt (5) anda tachen cat dea gezen fila foché bai ia chaus va, dea ge machen. (Tradução: Então disse para seu filho que ele quer fazer uma casa para os passarinhos morarem dentro, e (3) ele fez, e (5) outro dia ele viu muitos passarinhos na casa que ele fez). Relações estabelecidas: (3) relação de causalidade e (5) relação de adição.

Johann (4º ano): ...o homem mandou o menino arumar os livros e (1) ele mostrou um livro e depois (2) ele botou devolta e (4) falou para ir ao trabalho... Relações estabelecidas: (1) relação de temporalidade progressiva, (2) relação de sequência e (4) relação de conclusão.

Nos excertos e narrativas analisados, observamos o uso acentuado e quase que exclusivo do articulador textual “e” e as relações mais estabelecidas no emprego dele são relações de causalidade com oito ocorrências, sequência e adição com sete ocorrências e relação de temporalidade progressiva com cinco ocorrências.

Observamos nas narrativas, ainda, ocorrências do articulador “mas”, que estabelece relação de oposição e, na gramática normativa tradicional, é considerado conjunção coordenada, que quanto à sua classificação é adversativa. Nas narrativas em análise, esse articulador apresenta funções diversas, como:

- (1) Função de obediência: ...Fernando não que ler mas o pai mandou o filho perguar treil livros... (Thomas, 5º ano).
- (2) Função de ressalva, obrigação e causalidade: ... o pai mostroulhe um livro mas ele não gostou mas ele tinha que levar então ele levou três livros... (Leopold, 5º ano).
- (3) Função de oposição e causalidade: ...e pedio para seu pais pegar um livro mas o pai pegou um livro que ele não gostava mas o menino dice eu quero ums livros inportantes... (Helene, 4º ano).
- (4) Função de estranhamento: O menino não quero pai mas como filho você não queri... (Lina, 4º ano).
- (5) Função de oposição: e ai eles andaran mais não deu muito serto e caíram e levaram oque sobrou e fizeram uma casa de pasarinhos.

Outros articuladores utilizados foram “então” ou “dann” em alemão nas narrativas de Arthur, Leopold e Erika e os articuladores “enfim” e “depois”/“nachher” em alemão nas histórias de Rosalie, Erika e Johann. São exemplos:

Arthur: ...on den gint raus on gint bear ronte mit der Schlitten den is dear Schlitten gabot gebroen... (Tradução: e então saem e então (Relação de sequência) descem a montanha com o trenó então o trenó quebrou... (Relação de causalidade).

Leopold: ...mas ele não gostou mas ele tinha que levar então ele levou três livros... (Relação de conclusão).

Erika: *Der Vater hat fier der ionger in schlitter ge bauer. Dem dear vater at met dear ionger ge rotch met der Schlitter...* (Tradução: O pai construiu um trenó para o filho. Então o pai escorregou de trenó com o filho... (Relação de temporalidade).

O uso restrito e não diversificado de articuladores nas relações de causa e consequência sugere, com base em Scliar-Cabral (1991), que a estrutura narrativa ainda não se encontra suficientemente desenvolvida ou que os estudantes não foram expostos o bastante a práticas de letramento que envolvam gêneros discursivos do eixo do narrar. A análise das produções escritas indica que não há, em geral, uma articulação clara da relação entre causa e consequência com as

ações desenvolvidas pelas personagens. Atentamos aqui para o fato de que a escolha da sequência de gravuras pode ter influenciado na elaboração das narrativas. As gravuras da proposta em português não apresentam grandes conflitos e a situação-problema não está explícita. Existe o conflito, mas não está explícito logo após a situação inicial, tendo de ser inferido apenas no final da sequência de gravuras. Por isso, a proposta de produção pode ter contribuído para a falta de elaboração de relações de causa e consequência nas narrativas. Ao utilizar conectores como, “então, e”, e articuladores como “mas, depois, enfim” para estabelecer relações de causalidade e conectar os episódios no decorrer da história, porém, o estudante mostra que possui determinado conhecimento sobre o tema. Como anunciado anteriormente, a leitura da sequência de imagens feita pelos estudantes e a forma como eles efetivam a proposta de produção é também um fator importante na redação de histórias.

Riehl (2001) observou em seu estudo três formas distintas como os estudantes lidam com a proposta de escrita que recebem. A primeira forma observada é: (1) os que começam imediatamente a escrever, assim que recebem a folha de atividade; (2) os que perguntam ou questionam um colega de sala de aula sobre o que ele escreverá; (3) os que ficam por alguns minutos concentrados e silenciosos frente à folha de atividade e observam bem a tarefa proposta e, em seguida, começam a escrever. A pesquisadora infere desta última situação que “possivelmente a transferência de concepções ou formas literárias, necessita de certo tempo para ser ativada e requer uma preparação mais intensa dos estudantes”³⁵ (RIEHL, 2001, p. 125, tradução nossa). Assim, o estudante, ao receber a proposta de produção, inicia um processo cognitivo de busca e ativação de seus conhecimentos com o intuito de melhor solucionar a proposta de produção. Não foi possível, no estudo de Riehl, apontar uma relação entre o conteúdo final das produções e a forma como os estudantes lidam com a proposta de produção. No entanto, o estudo mostrou que alguns estudantes começam a escrever sem antes planejar a escrita. Inferimos, ancorados em Riehl (2001), que os estudantes da pesquisa começaram a escrever assim que receberam a folha com a atividade proposta, uma vez que são fortes os traços de uma escrita descritiva e linear da sequência de imagens. Depreendemos ainda da análise dos dados que possivelmente é pouco ou insuficiente o contato das crianças com práticas pedagógicas de escrita.

³⁵ “Vermutlich dauern Konzeptübertragungen oder literarische Gestaltung entsprechend länger und bedürfen intensiverer Vorbereitung” (RIEHL, 2001, p. 125).

Outro fator a ser considerado é a motivação dos estudantes para a realização da atividade proposta pelas pesquisadoras. De forma geral, podemos dizer que a narrativa envolve intenção, iniciativa e interesse por parte do narrador/escritor para elucidar e comunicar linguisticamente uma história. Nesse sentido, é necessário na análise das narrativas ponderar, também, a motivação para a escrita além das habilidades linguísticas e cognitivas dos estudantes. Com base no senso comum e em crenças socialmente compartilhadas, a desmotivação é frequentemente associada ao insatisfatório ou baixo rendimento na produção de textos no contexto escolar. Entretanto, como ressalta Guimarães (2003), analisar a qualidade motivacional humana não é tarefa simples uma vez que a motivação é algo interno, complexo e multideterminado em cada sujeito. Seria imprudente, então, afirmar que a falta ou a baixa qualidade da produção textual dos estudantes pode ser causada pela falta de motivação pela escrita. As articulações entre motivação e produção de textos requerem em pesquisas que abordam a temática da motivação (BZUNECK, 2001, GUIMARÃES, 2003; DURÃO, 2011) muitas reflexões e devem ser embasadas em instrumentos específicos, pois como adverte Bzuneck (2001, p.13), “a motivação tornou-se um problema de ponta em educação, pela simples constatação de que, em paridade de outras condições, sua ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem”. Não faz parte do escopo desta dissertação analisar a motivação dos estudantes na produção textual proposta, mas compreendemos que o papel da motivação não pode ser ignorado, pois é também um dos fatores constituintes das condições de produção.

Assim, podemos concluir esta seção depreendendo da análise dos dados da pesquisa que os sujeitos estão em processo de aprendizagem e aplicam ainda parcialmente uma estrutura narrativa em suas histórias. A introdução do cenário (personagens, local e tempo) foi feita de forma curta, direta e sem detalhes. As personagens, pai e filho, foram introduzidas nas histórias predominantemente com artigo definido, ou seja, como se fosse uma informação já dada no texto.

A situação-problema ou complicação fica muitas vezes implícita ou mesmo ausente como nas narrativas em português. Nesse sentido, podemos ressaltar a importância do contato na escola com narrativas e a clareza com as quais as regras devem ser tratadas, principalmente, no que se refere à sistematização da aprendizagem dos elementos constituintes de uma estrutura narrativa. Pois, para que o estudante produza e internalize os esquemas de histórias, é necessário que ele seja exposto a experiências narrativas. Inferimos, assim, o contato insuficiente com diferentes narrativas por parte dos sujeitos da pesquisa.

Há predominância nas histórias de uma fidelidade descritiva e linear das sequências de imagens das propostas de produção, o que sugere que os sujeitos começam imediatamente a escrever assim que recebem a tarefa proposta. Como discutido ao longo da seção, o apoio pictográfico (SPINILLO, 1991, 1993) pode ter influenciado negativamente (em português) ou positivamente (em alemão) a elaboração das narrativas, uma vez que as sequências de gravuras se distinguem pela presença explícita ou não de uma situação-problema. A coesão nominal (COSTA VAL, 2000, 2004) nas narrativas foi estabelecida fortemente por meio da relação de inferência, ou seja, os sujeitos/escritores parecem ter redigido as histórias partindo do princípio de um conhecimento partilhado com seus interlocutores/leitores. É necessário comparar a sequência de imagens das propostas de produção com a narrativa escrita pelo sujeito para melhor compreender muitas das histórias.

Como exposto anteriormente, os resultados das análises aqui desenvolvidas se baseiam em uma produção inicial dos sujeitos em ambas as línguas e devem ser vistas como um mapeamento de dificuldades e facilidades, bem como indicadores de aspectos a serem considerados em trabalhos de pesquisa ou ações pedagógicas futuras na escola pesquisada. Como ressalta Heinig (2015, p. 515), “o processo de escrita não pode ser capturado em um [único] texto, mas ele traz em si marcas de aprendizagens ocorridas ao longo do período escolar, sinaliza as construções realizadas em torno do ler e escrever”, ou seja, em torno das práticas de letramentos. Pautados em Heinig (2015), compreendemos que nosso *corpus* de análise, uma única narrativa em cada idioma, oferece uma visão limitada, mas reveladora das habilidades de escrita em português e em alemão dos sujeitos da pesquisa. Como referenciamos anteriormente, propomos o desenvolvimento futuro de um trabalho longitudinal e de intervenção em sala de aula que insira os estudantes em práticas e eventos de letramento significativos, que contribua para que suas narrativas se tornem mais claras e articuladas, que oportunize aos alunos repensarem a sua escrita e internalizarem outros recursos que poderão serem aplicados em outros momentos de escrita.

4.3 “E O SCHLITTEN CAPT E O MAN FICOU BESA”: AS COMPLEXAS INTERRELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

Nesta seção, lançamos, inicialmente, nosso olhar às narrativas com foco para as regularidades ligadas à presença de elementos da linguagem oral nas produções escritas. Em um segundo momento, analisamos as dificuldades ortográficas observadas nas histórias. A partir de uma leitura prévia dos dados gerados na pesquisa, emergiu a necessidade de analisarmos aspectos ligados à relação entre oralidade e escrita nas narrativas dos estudantes.

Iniciamos a discussão apresentando um quadro elaborado por Riehl (2014), a partir dos dados de suas pesquisas em contextos bilíngues (alemão/turco, alemão/italiano), com narrativas escritas acerca da presença de elementos da oralidade observados na escrita bilíngue. A criança bi/multilíngue, segundo Riehl (2014), que utiliza sua língua materna (*Muttersprache*) somente na modalidade oral, não domina, via de regra, as estruturas mencionadas na coluna da direita do quadro descritivo a seguir e escreve, portanto, textos em sua língua materna com muitos elementos da oralidade, conforme exposto na coluna à esquerda no quadro 12. A pesquisadora ressalta, ainda, que o aprendizado da forma escrita de uma língua como linguagem escrita/literária (*Schriftsprache*) não se reduz ao aprendizado (*Erlernen*) do alfabeto e da ortografia (*Rechtsschreibung*) dessa língua, mas está interligado à aquisição (*Erwerben*) também de estruturas gramaticais específicas da linguagem escrita e do vocabulário que na linguagem falada não são habitualmente empregadas (RIEHL, 2006a).

O quadro da autora está dividido em duas colunas: as características da linguagem oral e as características da linguagem escrita, e subdividido em três aspectos analíticos: vocabulário (*Wortschatz*), sintaxe (*Syntax*) e conectores (*Satzverknüpfung*). A abordagem de Riehl (2014) nos auxilia na análise das narrativas, contudo, não adotamos nesta dissertação uma visão dicotômica entre linguagem oral e linguagem escrita como poderia sugerir o quadro 12.

Quadro 12: Características de domínio da linguagem oral *versus* características da linguagem escrita segundo Riehl (2014)³⁶

Características da linguagem oral	Características da linguagem escrita
Narrativas: Vocabulário: simples, vocabulário do cotidiano: <i>cabeça, porta, bom/bem, dizer</i> .	Narrativas: Vocabulário: elaborado, vocabulário parcialmente literário: principal, portal, excelente, expressar-se.
Sintaxe: Formulação de orações principais justapostas: <i>Pedro foi passear no parque. Ele encontrou um cadáver</i> .	Sintaxe: Formulação de orações ligadas, por exemplo, através de orações subordinadas (<i>Quando Pedro caminhava no parque...</i>) ou nominalização (<i>Durante um passeio no parque Pedro encontrou um cadáver</i>).
Conectores: As sentenças são ligadas por elementos conectores simples como <i>e, e então, aí</i> .	Conectores: As sentenças são ligadas entre si por elementos narrativos especiais como <i>um belo dia, repentinamente</i> etc. ou não apresentam conjunções.

Fonte: Riehl (2014, p. 128, grifo no original, tradução nossa).

No quesito vocabulário, as narrativas de nossa pesquisa apresentam, conforme Riehl (2014), um uso acentuado de palavras de domínio oral, não havendo o emprego de um vocabulário mais elaborado ou parcialmente literário. Os estudantes utilizam na escrita das narrativas um léxico básico com palavras como, pai/*Vater*, filho/*Kind*, casa/*Haus*, fazer/*machen*, quebrar/*kaputt gehen* nas narrativas em alemão e pegar, menino, pai, filho, nas narrativas em

36

Merkmale gesprochener Sprache Erzählung	Merkmale geschriebener Sprache Erzählung
Wortschatz: einfacher, alltäglicher Wortschatz: <i>Kopf, Tür, gut, sagen</i> .	Wortschatz: elaborierter, teilweise literarischer Wortschatz: <i>Haupt, Portal, exzellent, sich äußern</i> .
Syntax: Sachverhalte werden in Hauptsätzen nebeneinander gestellt: <i>Peter ging im Park spazieren. Er fand eine Leiche</i> .	Syntax: Sachverhalte werden in einem Satz ineinander integriert, z.B. durch Nebensatz (<i>als Peter im Park spazieren ging...</i>) oder Nominalisierung (<i>Bei einem Spaziergang im Park fand Peter eine Leiche</i>).
Satzverknüpfung: Die Sätze werden durch einfache Gliederungssignale wie <i>und, und dann, da</i> miteinander verknüpft.	Satzverknüpfung Die Sätze werden durch besondere narrative Gliederungssignale wie <i>eines schönen Tages, urplötzlich</i> etc. miteinander verbunden oder asyndetisch gereiht.

Fonte: Riehl (2014, p. 128).

português. Os dados sugerem, excluindo os erros ortográficos que serão discutidos adiante nesta seção, o uso marcante de estruturas gramaticais de práticas languageiras cotidianas (CHARLOT, 2000) nos textos escritos. Entendemos, nesta dissertação, práticas languageiras, como “o uso da linguagem não apenas enquanto sistema, mas sobretudo enquanto prática - que é também social, cultural e pessoal - em determinada situação” (CHARLOT, 2000, p. 130).

Quanto à sintaxe, os sujeitos utilizaram, na sua maioria, frases curtas, quase somente orações principais. As narrativas são formadas basicamente por orações simples ligadas, em sua maioria, pelo articulador “e” ou “*und, on, ond*” (em alemão). Além disso, as orações são ligadas por conectores típicos da linguagem oral como, *e/und*, já citados, e *mas/aber*, então/*dann*, depois/*nachher*. As dezoito narrativas escritas não apresentam uma gama diversificada de articuladores. O uso predominante foi do articulador “e” sendo que ele apresenta várias funções nas narrativas dos sujeitos. A análise dessas funções está disposta na seção 4.2, quando tratamos das relações de causalidade nas narrativas.

Via de regra, ao serem escolarizadas, as crianças já são falantes competentes e continuam na escola a desenvolver suas habilidades e conhecimentos linguísticos. No entanto, muitas vezes, crianças bilíngues não alcançam paralelamente habilidades de escrita em sua primeira língua, pois esta não é a língua de instrução escolar. Segundo Wagner e Riehl (2013), persiste na sociedade o preconceito quanto ao bilinguismo infantil. O ponto de vista predominante seria o do bilinguismo como fator problemático para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e educacional da criança. Entretanto, podemos atribuir dificuldades linguísticas de estudantes tanto bilíngues quanto monolíngues a fatores socioculturais e econômicos. Lengyel (2009 *apud* WAGNER; RIEHL, 2013, p. 2, grifo no original, tradução nossa) ressalta, que

o contexto social de uma família - isto é, as condições de aprendizagem de línguas, que uma criança encontra já pré-estabelecidas- influencia e correlaciona o seu crescer multilíngue com ‘chances’ ou ‘riscos’ que, por conseguinte, implica um maior ou menor sucesso escolar dessa criança³⁷.

³⁷“die soziale Lebenswelt einer Familie – also die Sprachlernbedingungen, die ein Kind vorfindet – beeinflusst, ob das mehrsprachige Aufwachsen mit ‚Chancen‘ oder ‚Risiken‘ und daher einhergehend mit höherem oder geringerem Bildungserfolg verbunden ist” (WAGNER; RIEHL, 2013, p. 2).

Em estudos sobre bilinguismo e desenvolvimento infantil, destaca Bialystok (2008) que as escolas públicas canadenses recebem um grande número de crianças para as quais o inglês ou o francês são uma segunda língua. Frequentemente, essas crianças são a maioria em sala de aula e o ambiente escolar é marcado pela enorme variedade de línguas maternas dos estudantes. Bialystok ressalta, ainda (2008, p. 1, grifo no original), que “é imperativo, portanto, que compreendamos o impacto desses *contextos* linguísticos sobre o futuro cognitivo e educacional das crianças”. Em um mundo moderno e globalizado, o bilinguismo se configura como um recurso de extremo valor, bem como uma experiência significativa, que tem o poder de influenciar o curso e a eficiência do crescimento infantil e, ao mesmo tempo, ser ferramenta de apoio ao pleno desenvolvimento linguístico e escolar da criança. Nestes termos, destacamos a importância da oferta de meios para que essas crianças desenvolvam suas habilidades linguísticas tanto na língua de herança quanto no idioma de instrução escolar de forma a ter participação integral na sala de aula e usufruir os benefícios linguísticos, cognitivos e sociais mais positivos de sua experiência educacional (BIALYSTOK, 2008). A promoção do ensino de língua majoritária voltada a uma prática pedagógica desenvolvida com base nos estudos e modelos de educação bilíngue que fomente o bilinguismo de enriquecimento (FREEMAN, 1998) pode contribuir não só para o reconhecimento, o respeito e o incentivo ao uso da língua materna das minorias linguísticas como criar contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngue (RIEHL, 2014; FRITZEN, 2012a; HORNBERGER, 2001).

A ampliação da capacidade de expressão da modalidade falada da língua e do vocabulário usado em ambiente familiar para domínios linguísticos orais e escritos contextualizados e mais amplos pode ser compreendida como um processo psicocognitivo interdependente (CUMMINS, 2008; BIALYSTOK, 2008). Dessa forma, proporcionar a alfabetização também em língua de herança ao lado da língua majoritária, para sujeitos falantes de línguas alóctones e autóctones, é satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem do ser humano, pois como ressalta a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), em seu artigo 3:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades [...] os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas [...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

Salientamos, dessa forma, o papel ímpar da escola, no processo de orientação e preparação dos estudantes para as exigências sociais no uso da escrita e da leitura e, ao mesmo tempo, a importância de se respeitar a/s língua/s que os alunos trazem do lar. Para isso, é necessário que se desenvolva, como aponta Bortoni-Ricardo (2007), ações pedagógico-educativas que respeitem os antecedentes sociolinguísticos e culturais dos estudantes, que estejam atentas às diferenças entre a cultura dos alunos e a da escola.

No início do processo de alfabetização, é comum e, podemos dizer até inevitável, que as crianças representem a escrita por meio da sua fala de acordo com sua variedade linguística. Porém, como a ortografia é uma convenção social e há certa ausência de estabilidade entre letras e fonemas, o aluno precisa aprender os diferentes critérios nas relações entre os fonemas e os grafemas e desenvolver recursos de memória ou gramaticais para dominar a forma convencional de escrever as palavras (MORAIS, 2009). A escrita de forma unificada facilita, pois, a comunicação entre as pessoas e permite ao sujeito continuar a pronunciar o mesmo texto à sua maneira quando, por exemplo, o lê em voz alta. Na língua oral ou na leitura, as mesmas palavras são pronunciadas de formas diferentes. Como destaca Scliar-Cabral (2003a, p. 22), “cada leitor converte os grafemas aos valores da variedade sociolinguística que pratica”. Não existe uma forma fixa ou única de pronúncia correta e todas as formas de pronúncia são válidas, não podendo ser classificadas como certas ou erradas (MORAIS, 2009). Segundo Moraes (2009, p. 27, grifo no original), “a ortografia funciona assim como um recurso capaz de *cristalizar* na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua”.

A ortografia é uma invenção relativamente recente e a forma de escrever as palavras por ser uma convenção social sofre alterações ao longo do tempo (MORAIS, 2009). Podemos observar em textos do início do século XX, por exemplo, que palavras como farmácia e arqueologia eram grafadas como “pharmacia” e “archeologia”. A forma de escrever as palavras, portanto, muda com o tempo, ou seja, é histórico-socialmente estabelecida. Reformas e acordos ortográficos substituem formas de escrever vigentes, contudo, é imprescindível uma forma unificada de escrever para que a comunicação entre indivíduos falantes de uma mesma língua de diferentes regiões ocorra sem problemas. Podemos dizer que há, assim, uma estagnação da grafia das palavras a fim de torná-las independentes da forma como o escritor fala. Desse modo, podemos entender a ortografia como um recurso que busca neutralizar, na escrita, as variantes linguísticas da modalidade falada e cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita atuando como

um fator de unificação linguística (MORAIS, 2009). Partindo do entendimento da ortografia como uma convenção de natureza social, então, a criança não pode descobrir sozinha as regras da regulamentação ortográfica, que prescreve o uso das letras, dígrafos e acentos gráficos e a segmentação de palavras no texto. O processo de aprendizagem da escrita é, portanto, bastante complexo e exige que os aprendizes formulem e reformulem a todo o momento hipóteses sobre a grafia das palavras e aprendam, paulatinamente, as regras da língua que está sendo estudada. Consequentemente a incorporação da norma ortográfica também se caracteriza como um processo longo, contudo, deve ser finito para quem já se apropriou da escrita alfabética (MORAIS, 2009).

Quando pensamos nas formas de como aprender e ensinar ortografia, há na literatura posições controversas. Segundo Monteiro (2008), tais posições podem ser agrupadas em duas vertentes: uma que vincula o ensino e a aprendizagem à memorização; e a outra que concebe a aprendizagem exclusivamente a partir da interação com o material escrito e a leitura sem a necessidade do ensino sistemático do conteúdo. Uma terceira vertente é apontada em estudos de autores como Lemle (2000), Cagliari (2010), Moraes (2009), Guimarães (2005), Monteiro (2008) que têm refletido sobre a ortografia e sua aprendizagem, trazendo propostas para a análise e classificação dos erros ortográficos. Segundo essa vertente, o ensino e a aprendizagem da ortografia são interpretados como um processo que se desenvolve por meio de atividades que possibilitem a formulação e a explicitação de hipóteses e a construção de conhecimentos acerca do objeto estudado. Vinculamo-nos a essa última vertente, alicerçando-nos em teorias de aprendizagem que enfocam a construção do conhecimento por meio da interação do sujeito com o objeto de sua aprendizagem sem descartar o ensino sistemático da norma ortográfica.

Nas histórias escritas pelos estudantes da nossa pesquisa, observamos erros na grafia de palavras em ambas as línguas. Nesta dissertação, consideramos “erro” as grafias que não correspondem à normatização ortográfica da língua portuguesa e da língua alemã padrão. No entanto, não vemos o erro como um problema, mas como um dado capaz de desvelar as hipóteses do aluno no processo de aprendizado da ortografia e que, por isso, pode auxiliar não só pesquisadores da aprendizagem da linguagem escrita como, principalmente, o professor em sala de aula que poderá, assim, pautar-se neste diagnóstico para elaborar suas propostas pedagógicas. Da mesma forma, postula Soares (2001, p. 53, grifo no original), que no quadro de uma nova concepção do processo de aquisição do sistema de escrita, “os ‘erros’ são considerados

‘construtivos’, isto é, preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivencia, reveladores das hipóteses com que está atuando, portanto, elementos fundamentais para que se identifiquem esse processo e essas hipóteses”. Os erros ortográficos mais recorrentes nas narrativas serão apresentados e discutidos em dois blocos. O primeiro diz respeito às dificuldades relacionadas à transposição da fala do sujeito para a grafia de palavras, ou seja, o estudante escreve como fala e o segundo bloco tratará dos casos cuja grafia depende dos conhecimentos gramaticais e da aprendizagem de regras ortográficas. Há casos, porém, em que ocorre tanto uma como outra dificuldade.

4.3.1 Ocorrências relativas à transposição da fala para a escrita

Os dados da presente dissertação sugerem que a principal fonte de conflitos a produzir diversos erros ortográficos, mais marcadamente em língua alemã, diz respeito à transcrição fonética³⁸, ou seja, a fala determina o modo de escrever dos sujeitos em alemão. Como salienta Cagliari (2010, p.101), “é uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocamente letra e som, é a transcrição fonética”. Isso se dá, possivelmente, pelo fato de os sujeitos não terem sido alfabetizados também em sua língua de herança e pela insuficiente inserção em eventos e práticas de letramento em língua alemã. Iniciamos a discussão dos dados relacionando as irregularidades ortográficas baseadas na transcrição da fala do sujeito para a grafia das palavras, ou seja, escreve como fala. Uma das ocorrências mais frequentes nas narrativas é o emprego indevido de <r> e <rr>³⁹. Os excertos aqui relacionados exemplificam os casos mais recorrentes nas narrativas⁴⁰:

“...o homem mandou o menino arumar os livro” (Johann, narrativa em português);

“ ...estavam montando um trenó para escoregar na neve...” (Adrian, narrativa em alemão, mas escrita em língua portuguesa);

³⁸ Ancorados em Scliar-Cabral (2003b, p. 23), compreendemos nesta dissertação grafema como “uma ou mais letras que representam um fonema”. A autora (2009, p. 4) define também fonema como “um feixe de traços invariantes, de natureza abstrata, que são reconhecidos por sua função de distinguir significados, permitindo que as pessoas se comuniquem através da linguagem verbal”.

³⁹ Empregando notação bastante difundida, usamos [...] colchetes para nos referirmos a fones, / / barras inclinadas para nos referirmos a fonemas e < > colchetes angulados para referências a grafemas.

⁴⁰ A referência que usamos para analisar as narrativas escritas foi a variedade linguística da pesquisadora. Portanto, é preciso considerar que há variedades que tenham uma ou outra peculiaridade que não foi levada em conta neste estudo.

“...eles escoregaram o moro pra baixo...” (Helene, narrativa em alemão, mas redigida em uma “mistura” das línguas);

“...O menino não querro pai mas como filho...” (Lina, narrativa em português).

Observamos nas narrativas em português que os estudantes não empregaram a regra para o som do *r-forte*, ou seja, grafar com um <r> em posição inicial de palavra, bem como no começo de sílabas precedidas de consoante. Porém, o mesmo som de *r-forte* entre vogais deve ser grafado com <rr>. Não acompanhamos os estudantes em sala de aula, mas sabemos que faz parte de sua fala a troca de “rr” [r], [x] ou [h] por “r” [r]. Fritzen (2007b), em seu estudo nessa comunidade, constatou a ausência (ou pouca frequência) da vibrante forte /R/ no repertório fonético dos estudantes. Por um lado, os excertos mostram que os sujeitos transcrevem para a grafia das palavras a sua forma de falar. Segundo Faraco (1992, p. 20), “indivíduos bilíngües descendentes de italianos ou de alemães tendem a trocar, na sua pronúncia do português, o erre forte pelo fraco (italianos) e vice-versa (alemães)”. Isso ocorre porque a diferença entre *r-forte* e *r-fraco* não é significativa nessas línguas. Contudo, consideramos importante ressaltar que mesmo falantes monolíngües de português poderão apresentar essa troca na grafia das palavras. Por outro lado, os dados revelam que os estudantes ainda não internalizaram a forma de uso do dígrafo <rr> em português, pois empregaram entre vogais apenas um <r>, sendo que o *r-forte* /r/ deve ser grafado com <rr> entre vogais. Na língua portuguesa, há dois fonemas vibrantes, o *r-forte* e o *r-fraco* que, dependendo do contexto fonético ou região diatópica, são realizados como variantes diferentes (MONARETTO, 2002). O *r-fraco* é realizado como tepe [r] em todas as variedades do português (CRISTÓFARO SILVA, 1998), tanto em posição intervocálica (por exemplo em “careta”), em grupo consonântico (como em “prata”). Já o *r-forte*, pelo contrário, ocorre sempre em início de palavra (“rua”, “rosa”), intervocálico (“carro”) ou precedido de consoante (“Israel”). Ele varia consideravelmente de região para região: é realizado como fricativa velar [x] no Rio de Janeiro, como fricativa glotal [h] em Belo Horizonte e, mais ao Sul, em São Paulo e no Rio Grande do Sul, como vibrante múltipla alveolar [r] (CRISTÓFARO SILVA, 1998). Só em posição intervocálica as vibrantes se encontram em contraste fonêmico, por exemplo em: carro /‘kaRo/ vs. caro /’karo/ (CRISTÓFARO SILVA, 1998).

Uma mescla entre escreve como fala e não domínio da norma ortográfica da palavra alemã é o uso de <gu> no lugar de <g> e com a representação gráfica baseada na norma ortográfica do português, como podemos observar no excerto de Leopold (5º ano): “... guinher

beich ronter... ond est ales gabot gueproen... die shitecken schaus guechafem... aine vofel haus guebauer...”, tradução: “...descem a montanha... e tudo quebrou... levaram os pedaços para casa... construíram uma casa de passarinhos...”. Ao grafar os verbos na forma do particípio em alemão (*runter*) *gehen*/(ronter) *guinher*/, *gebrochen*/*gueproen*, *geschafft*/*guechafeme* *gebaut*/*guebauer*, o sujeito usou o grafema <gu> do português para representar o /g/ em alemão. Segundo Scliar-Cabral (2003b, p. 91-92), em português o grafema <g> pode ser lido como a realização do fonema /ʒ/ ou do fonema /g/ dependendo do contexto posterior. Utiliza-se o dígrafo <gu> para a realização do fonema /g/ antes de letras que representam as vogais não posteriores “i” ou “e” com ou sem diacríticos, como em “guerra”, “segue” (SCLiar-CABRAL, 2003b, p. 92). Ainda relacionado ao uso do <g> ou <gu>, observamos na narrativa de Lina (narrativa em português) a troca do grafema <q> por <g> na grafia da palavra “quantos”: “...ele dice meda o livros o pai dice guantos?...”. Para Scliar-Cabral (2003b), o “qu” é sempre um dígrafo nas sequências “qui” e “que” e se lê como a realização do fonema /k/. O grafema <q> tem o valor de /k/ quando está antes do grafema <u>, seguido das letras “o” e “a”, como em “quatro”, “quota” (SCLiar-CABRAL, 2003b). Outra observação é o emprego dos grafemas <g> e <gu> no lugar de <k> para notar o fonema /k/ no alemão, como na palavra *Kind* [kint]/criança que eles escreveram como “gint” (Arthur, 5º ano) e “guita” (Thomas, 5º ano). Em seu estudo, Riehl (2014) também constatou o uso de <c> ou <qu> para notar o fonema /k/ do alemão na narrativa de uma estudante brasileira falante de alemão como língua de herança. A partir do exposto, podemos inferir que alguns estudantes ainda não internalizaram as regras de uso dos grafemas <g>, <gu> e <qu> para notar os fonemas /g/ e /k/ em português. Eles aplicam na grafia das palavras em língua alemã uma das possibilidades de notação desses fonemas na língua portuguesa. Não observam, porém, as condições para a aplicação das regras, sendo sua escolha incompatível com a norma ortográfica.

Sobre as flexões verbais, a norma estabelece que os infinitivos dos verbos levam sempre o grafema <r> ao final. Observamos no excerto da narrativa em português de Erika “... quando saiu viu que era para arranca cerejas da árvore” a falta da aplicação da regra. Segundo Bagno (2007, p. 148), “o apagamento do /r/ nos infinitivos caracteriza o vernáculo de todos os brasileiros”, ou seja, o /r/ é suprido na linguagem oral do final dos verbos no infinitivo em situações de fala menos monitoradas. Nesse caso, Erika transferiu uma marca da linguagem oral para a escrita da narrativa o que explica a forma como ela grafou a palavra.

Outro caso observado nas narrativas diz respeito à hipercorreção, ou seja, o aluno conhece a forma ortográfica de certas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente (CAGLIARI, 2010). Internaliza a regra e passa a generalizar sua aplicação. Nas narrativas em português, encontramos na grafia dos verbos “pedir” e “ver” no pretérito perfeito a troca de <u> por <o> no fim das palavras, como vemos nos excertos:

“...e pedio para seu pai pegar um livro...” (Helene, narrativa em português);

“...o pai vio e ficou muito chateado.” (Leopold, narrativa em português);

“...E o pai vio o queque era. Ele pedio me desculpa?...” (Lina, narrativa em português).

“O menino pedio au Pai para o Pai ir a Livraria...” (Rosalie, narrativa em português).

Possivelmente, os estudantes já internalizaram a norma para notação do <o> em final de palavras átonas e transferem a regra para o pretérito perfeito dos verbos “pedir” e “ver”. Como concebemos a criança como um sujeito ativo no processo de aprendizado da ortografia e não um mero repetidor passivo de conteúdo, entendemos que ele elabora e reelabora também suas próprias representações sobre a norma ortográfica, bem como, internaliza regras e desenvolve seu léxico mental ortográfico. Pois, “ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa ativamente” (MORAIS, 2009, p. 45), não repetindo meramente as formas escritas que vê ao seu redor. Nos excertos elencados anteriormente, podemos ver que os estudantes generalizaram uma regra ortográfica, ou seja, que palavras que terminam com /u/ são escritas com <o> quando átonas no final da palavra. Na tentativa de se autocorrigir, o aluno acaba por estabelecer algumas analogias que não condizem com a aplicação da norma ortográfica. Nesse caso, o arquifonema /w/ pode ter mais de uma representação, <o>, <u> e <l>, mas o estudante compreende que há apenas a representação com <o>.

Além dos desvios de grafia quanto à norma ortográfica, podemos apontar marcas do alemão falado pelo grupo nas narrativas, ou seja, ocorrências que estão ligadas mais possivelmente à transposição direta da fala para a escrita. Observamos nas narrativas uma redução vocálica, geralmente presente na articulação no conector “und/e” do [u] para [o] em *on*, *ond*, *om*, em *runter/ronter/ronda*/para baixo. Em seu estudo, Riehl (2014, p. 125) também observou na escrita de uma estudante brasileira, falante de alemão como língua de herança, transferência para a escrita de palavras da articulação do alemão falado pelo grupo, como exemplo: de [o] para [u] (*ronda/runter*/para baixo) e um arredondamento de vogal de [ei] para [ö] (*feichan*, *Vögelchen*/passarinho). No uso da preposição “mit/com”, houve uma elevação vocálica

de [i] para [e] como *met*, *metch*, *medn*, *med*. Na conjugação do verbo *sein*/ser e estar, no presente do indicativo, houve uma elevação vocálica: *es/ist*/é (Thomas, Erika, Johann), *est/ist* (Leopold), *sem/sind*/são (Erika). Segundo Borstel (2011), pautada em Russ (1990), a realização de /e/, ao invés de /i/, como em *net/nicht*/não, é uma característica do dialeto rural, coloquial e regional da Suábia/Alemanha.

No particípio do verbo *sehen*/ver [‘ze:ən], que é *gesehen* [ge‘ze:ən], o estudante Johann grafou como “ge zen”, o verbo *sagen*/dizer foi grafado como “ge zanh”, o pronome possessivo “*sein*/seu” foi notado como “zain”. Inferimos que, ao notar com <z> as palavras, o aluno escreveu conforme sua fala. Em alemão, o fonema /z/ é representado pelo grafema <s>, como em *Sonne*, *Sieger*, *sieben* e o grafema <z> representa o fonema /ts/, como em *Ziege*, *zehn*.

Para o ditongo “ei” /ai/do alemão, observamos nas narrativas a grafia <ai> nas palavras: ain/ein/um, ai/ein, aine/eine/uma, baiter/beide/ambos, baida/beide, bai/bei/junto e para o ditongo “ie”/i:/ a grafia <i> em di/die/a, fila/viele/muitos. Também nesse caso os estudantes se apoiaram em sua fala para notar as palavras. Podemos inferir das ocorrências citadas anteriormente que há uma amálgama entre a transposição da fala do sujeito e a aplicação da norma ortográfica do português para a grafia das palavras alemãs.

4.3.2 Ocorrências relacionadas à aprendizagem de regras ortográficas

Após ter analisado anteriormente as ocorrências relacionadas à transposição da fala do sujeito para a grafia de palavras, neste segundo momento, voltamos nosso olhar à grafia de palavras que dependem dos conhecimentos gramaticais e da aprendizagem. Para o domínio da ortografia, é imprescindível que o aluno compreenda e saiba aplicar regras dependentes do contexto textual morfosintático e semântico, as alternativas competitivas, as regras dependentes da morfosintaxe e do contexto fonético e de derivação verbal (SCLIAR-CABRAL, 2003b). Entre as diversas ocorrências nas narrativas, destacamos os usos indevidos e mais recorrentes que são o emprego indevido de <ão>, <am>, <ss>, <c>, <ç>, <v>, <f>, <k>, <c> e os analisamos mais detalhadamente a seguir.

Segundo Scliar-Cabral (2003b), a nasalização das vogais /ã/ e /õ/ nos ditongos nasalizados em oxítonos e monossílabos tônicos é assinalada pelo uso de til que também marca graficamente a sua intensidade mais forte. Exemplos: “hã”, “grãos”, “coração”. A autora

ressalta que os oxítonos ou monossílabos tônicos terminados em /ãw/, quer verbos ou não, sempre serão grafados como “ão” e nunca como “am”. Já no caso da grafia de /ãw/ nos paroxítonos, o aluno deverá saber reconhecer se é verbo ou nome. Os verbos paroxítonos sempre se grafarão com “am”, como ocorre nas 3^{as} pessoas do plural. Em relação aos nomes, paroxítonos ou não, se grafarão sempre com “ão” (SCLIAR-CABRAL, 2003b). Para resolver o emprego de “ão” ou “am”, Scliar-Cabral (2003b) sugere que o professor aplique com seus alunos exercícios para perceber: onde cai o acento de intensidade e exercícios de reconhecimento dos verbos. Ao preencher esses dois requisitos, o vocábulo deverá ser escrito com “am” no final e todos os demais se grafam com “ão”. Os excertos relacionados exemplificam alguns casos de uso indevido de “ão” e “am”.

“O Pai e o filho forão construir um Lindo trenó... enfim comsigirão comsemtar o treno e levarão para fora e sudirão no treno e cairão na neva e depois construirão uma casa...” (Rosalie, narrativa em alemão, redigida em português);

“... *umt ala baida* cairão no chão e o trenó quebrou...” (Tradução: “...e ambos cairão no chão e o trenó quebrou...” (Helene, narrativa em alemão, redigida em uma “mistura das línguas”).

Quando os estudantes grafaram os verbos “forão”, “comsigirão”, “levarão”, “sudirão”, “cairão”, “construirão” o fato de eles escreverem <ão> em vez de <am> no final da palavra aponta que eles desconsideram a tonicidade dos vocábulos. A troca acontece, possivelmente, porque os alunos passam a acreditar que <ão> pode indiscriminadamente representar <am>. O que o aprendiz ainda não internalizou foi que esse relacionamento opera apenas em um sentido, o <am> para sílabas átonas e <ão> para sílabas tônicas (CAGLIARI, 2010). Também devido ao fato de serem similares em sua sonoridade, podemos afirmar que o emprego na escrita de <am> ou <ão> é de difícil aplicação e pode gerar dúvidas aos estudantes na hora de representar a nasalização na língua portuguesa. Os grupos <am> e <ão> são utilizados também para diferenciar os tempos verbais do pretérito e futuro, respectivamente. A informação morfosintática contida em cada forma é bem distinta, e este fato como podemos observar nos excertos das narrativas nem sempre é evidente para os estudantes. A não marcação da nasalização na escrita bem como o não reconhecimento da tonicidade, ou seja, o emprego incorreto de <am> e <ão> nos tempos verbais pode implicar na modificação da informação morfosintática de verbos como em foram/forão e no significado das palavras, como, por exemplo, em senta/seta, canto/cato e (FERREIRA; CORREA, 2010). Quanto à marcação da nasalização que, na língua portuguesa,

pode ocorrer de modos diferentes (MORAIS, 2009), observamos na narrativa em português de Rosalie a falta do sinal gráfico til para marcar a nasalização em vogal na palavra maçãs/maças. Segundo Cagliari (2010), os sinais diacríticos estão em grande parte ausentes nas produções escritas das crianças e o til é usado muito raramente. Isso se dá, conforme o autor, pelo fato de a marcação de sinais gráficos não ser, em geral, ensinada no início da aprendizagem da escrita. Contudo, pode se tratar de um caso de esquecimento da estudante se considerarmos que o texto não foi revisado antes da entrega.

Observamos nas narrativas também erros na grafia do fonema /s/. Para Scliar-Cabral (2003b, p. 129), “um dos contextos mais competitivos de codificação é o fonema /s/ entre vogais”. O contexto competitivo ocorre devido a diversas formas de grafar o /s/ entre vogais, como em <ss> (passo), <ç> (laço), <c> (oceano), <xc> (excita), <sç> (desça), <sc> (desce) e <s> (pensam) sendo que os estudantes acabam escolhendo, devido ao contexto competitivo, uma das letras possíveis para representar o fonema /s/. Ou seja, o aluno escolhe uma das possibilidades de representar o som de uma palavra quando a ortografia estabelece uma outra convenção. Como exemplo, destacamos nas narrativas o excerto de Lina, 4º ano, narrativa em português:

“...ele dice meda o livros o pai dice guantos?... E o menino dece ta bom!”.

Conforme Scliar-Cabral (2003b), o fonema /s/ entre vogal oral e vogal posterior oral ou nasalizada pode se grafar com os grafemas <ss> e <ç>. Ao grafar com <s> as palavras destacadas em negrito e sublinhado nos excertos, os estudantes demonstram ter dificuldades também na aplicação da regra em outros contextos que não o competitivo, pois o <s> em contexto intervocálico é lido como o fonema /z/. Em sua tese, Heinig (2003) constatou na escrita em português de alunos da quarta série do ensino fundamental de uma escola particular problemas de codificação, especialmente no que se refere às regras de correspondência fonológico-grafêmica, com destaque para dificuldades relacionadas com a grafia do fonema /s/ quando não em contexto competitivo. São exemplos em nossas narrativas os excertos:

“...O homem dise...” (Erika, 5º ano, narrativa em português);

“A biblioteca e uma coisa para muitas pesoas pra aprender a ler...” (Adrian, 4º ano, narrativa em português).

“...o pai ficou meio asustado...” (Helene, 4º ano, narrativa em português).

“...e falou para ir ao trabalho, o menino comesou a trabalhar...” (Johann, 4º ano, narrativa em português).

“...e fiseram uma casa de pasarinhos...” (Adrian, 4º ano, narrativa em alemão redigida em português).

“...e de pois forão pegar algumas pesas que estavam fautamdo...” (Rosalie, 4º ano, narrativa em alemão, redigida em português).

Outra troca nas histórias é o uso da letra <v> ao invés de <w> no verbo *wollen* ['vøləŋ] em alemão, como na narrativa de Johann (4º ano):

“... *ain man un ain Kent vel ain schlitten machen* (Tradução: “...um homem e uma criança querem fazer um trenó...”).

A mesma troca acontece com o advérbio de tempo “quando”, em alemão “*wenn* [vɛn]”. Erika (5º ano) escreveu “...vem der ionger ond der vater”... (Tradução: “...quando o menino e o pai...”). O grafema <w> em alemão é fricativo labiodental sonoro e pronunciado como o <v> de “vaso” [v’a.zu] em português. Na língua portuguesa, o /v/ é sempre grafado com <v>. Já no alemão, a letra <v> é pronunciada como /f/ fricativa labiodental muda, como em *Vater* [‘fa:tɐ]. Erika e Johann notaram o pronome interrogativo “*was*[vas]/o que” com a letra <v> em “vas”, “val” e “va”. Na mesma narrativa, Johann variou a escrita da palavra entre “val” e “va”. É preciso, no entanto, destacar que há na língua alemã a possibilidade de se pronunciar palavras com /v/ quando grafadas com a letra <v>. É o caso de palavras estrangeiras como: *Vase* [‘va:zə], *vital* [vi’tal], *Vitamin* [vita’mi:n], etc.

Arthur, Thomas e Erika grafaram a preposição “*von*[fɔn]/de” com a letra <f> variando o final da palavra entre <n> e <m>: “fon-fom” o que na língua alemã indica diferentes casos gramaticais. A mesma troca foi feita no substantivo “*Vater*[‘fa:tɐ]/pai” escrito “fater” por Arthur. Na língua alemã, o fonema [f] pode ser notado com a letra <v> como em: *Vater* (pai), *vielleicht* (talvez), *vier* (quatro), *Vogel* (pássaro), *Volk* (povo), *voll* (cheio), *von* (de). A letra <f> pode também representar o fonema [f], como em *kaufen* [kaufən] (comprar), *Schiff* [ʃɪf] (navio), *Fabrik* [fa’bri:k]/fábrica, *falsch* [falʃ]/falso, etc. O uso das letras < f >, < v > e < w > para grafar os fonemas /f/ e /v/ tem suas regularidades na língua alemã.

Outra ocorrência é a falta do uso da letra <h> na grafia do verbo *haben* [‘ha:bən]/ter, como em *at/hat* na narrativa de Arthur, *an/haben* na narrativa de Thomas, *at/hat*, *am/haben* na narrativa de Erika. Em seu estudo, Riehl (2014) também observou a falta do grafema <h> na escrita da conjugação do verbo *haben* pela estudante brasileira que fala alemão como língua de herança. No português, a letra <h> em posição inicial não é pronunciada, mas empregada em

palavras bem usuais, como hoje, hora, homem (MORAIS, 2009). Da mesma forma, para Scliar-Cabral (2003b), a letra “h” depois de hífen, em início ou final de vocábulo é neutra, como em “super-homem”, “hoje”. E, na última posição, ocorre antes do ponto de exclamação, como em “ah!”. Segundo Faraco (1992), escrevemos, por exemplo, a palavra homem com “h” não porque haja uma unidade sonora antes do “o” em português, mas se trata de um resquício do latim que escrevia *homo* com “h”.

Como discutimos no início da seção 4.3, as narrativas escritas indicam o uso acentuado de um vocabulário e de estruturas gramaticais característicos das práticas linguageiras cotidianas. Consideramos que desse vocabulário faz parte a palavra *Haus* [haus]/casa e que tal substantivo está presente tanto na modalidade oral quanto escrita em sala de aula. Entretanto, alguns sujeitos não notaram a palavra de forma correta: “schaus” (Leopold), “chaus” e “chau” (Johann), “aus” (Helene). Outros estudantes grafaram a palavra corretamente ao escreverem “haus” (Arthur, Erika, Lina), mas em letra minúscula sendo que em alemão todos os substantivos devem ser escritos em letra maiúscula. Leopold e Erika (que variou a grafia da palavra) empregaram em suas narrativas letra maiúscula no substantivo *Haus*. Outro substantivo grafado em algumas narrativas com letra maiúscula foi *Schlitten*/trenó. Lembramos, porém, que a palavra *Schlitten* havia sido escrita na lousa pelas pesquisadoras, pois os estudantes não conheciam a palavra trenó em alemão. Contudo, observamos nas narrativas, variação na grafia desse substantivo entre letra maiúscula e minúscula. Inferimos, portanto, que os sujeitos, em sua maioria, desconhecem ou não internalizaram a regra da grafia obrigatória dos substantivos com letra maiúscula em alemão, visto que a maioria dos substantivos nas narrativas foi escrito com letra minúscula.

Alguns estudantes demonstram não reconhecer o fonema /x/ do alemão não grafando o mesmo com <ch> no particípio dos verbos: *gemat* /*gemacht* [gə'maxt]/ feito (Arthur), *gemaht* /*gemacht* e *gueproen* / *gebrochen* [gə'brøxən]/ quebrou (Leopold), *gebroen* / *gebrochen* (Arthur), *ge dah* / *gedacht* [gə'daxt]/ pensou (Erika). Outros alunos demonstram reconhecer o fonema /x/ ao grafar *ge dah* e *ge maht* (Erika), *machen* e *ge machen* (Johann). A partir do exposto, podemos inferir que as crianças reconhecem o fonema, só não sabem como grafá-lo.

Nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, encontramos também acertos ortográficos. As crianças demonstram ter pouca dificuldade com o reconhecimento das formas das palavras, não utilizam um traçado estranho das letras. As histórias apresentam um domínio sintático

razoavelmente bom, isto é, de concordância e de regência. Em certas ocasiões, acentuam as palavras de maneira correta, etc.

O ato de escrever é abrangente e complexo. No processo de produção de textos, os estudantes enfrentam dificuldades e desafios, como escrever novas palavras, recém- aprendidas ou pouco usadas. Eles aplicam, nessa tarefa, um trabalho de reflexão muito grande sobre o fenômeno da escrita, constroem hipóteses sobre a ortografia comparando-a com sua fala e se prendem muitas vezes a regras que apontam usos possíveis do sistema de escrita da língua em questão (CAGLIARI, 2010). Os problemas de escrita possuem naturezas diferentes, relacionadas às hipóteses e inferências lançadas pelo aprendiz sobre a possível escrita das palavras. Cabe, portanto, ao professor fazer um levantamento das dificuldades ortográficas dos seus alunos e propor atividades escolares que auxiliem as crianças a refletir e a compreender determinadas dificuldades na grafia das palavras. Estimular os alunos a exteriorizarem seus conhecimentos ortográficos, levá-los pouco a pouco a assumir uma atitude de reflexão linguística frente às regularidades e irregularidades da norma ortográfica, criar espaço para discussões coletivas dos porquês podem ser algumas das estratégias a serem utilizadas (MORAIS, 2009). Além disso, o professor, como agente de letramento, é segundo Kleiman (2006, p. 82-83),

[...] um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

No conjunto, a análise dos dados aponta um contato mais expressivo dos estudantes com a língua portuguesa e a maior inserção das crianças em eventos de letramento em português. Uma vez que o contato dos alunos com o texto escrito em língua alemã é restrito, sendo maior com práticas de escrita em língua portuguesa, seus conhecimentos linguísticos acerca do português são acionados e usados também na execução de tarefas em língua alemã. Moraes (2009, p. 51) constatou em uma pesquisa com alunos dos 5ºs anos de uma escola pública e uma escola particular que o rendimento ortográfico de alunos do meio popular é menor do que o dos alunos da escola particular. A pesquisa constatou que os alunos da escola pública cometiam muitos erros em correspondências regulares do tipo contextual, já os erros dos alunos da escola particular se concentraram mais nas correspondências letra-som irregulares. O autor (2009, p. 51) ressalta que

“provavelmente, essas diferenças se devem, em parte, às distintas oportunidades de convivência que os alunos têm com a língua escrita tanto em seus lares como na escola”.

Considerando a ideia inicial do Projeto “Escolas Bilíngues”, ou seja, o de promover uma educação intercultural, de inserção e valorização da língua e cultura alemã do grupo minoritário no contexto escolar a inclusão do alemão, como disciplina curricular nas escolas municipais multisseriadas, em 2005, parece ter reconhecido oficialmente o bilinguismo das comunidades. Parecem-nos, porém, frágeis nesse contexto de língua de herança, as relações entre as línguas e culturas locais com o currículo escolar no tocante aos processos de ensinar e aprender e as práticas de letramentos. A mera inserção da disciplina de língua alemã em um currículo, no qual a elaboração das aulas e os objetivos instrucionais continuam pautados no português, como única língua de instrução formal, dificilmente dará conta das demandas históricas que foram negadas a comunidades e culturas minoritárias. É inegável a presença do alemão como língua de herança na comunidade pesquisada (FRITZEN, 2007b; MAAS, FRITZEN, AVELINO NETO, 2014). Mesmo tendo sofrido tentativas de apagamento geridas pelo governo brasileiro nas décadas de 30 e 40 do século XX, o alemão ainda está presente como língua de interação familiar e é aprendido em casa por muitas crianças da localidade. A língua alemã se faz presente também em eventos oficiais do grupo, como em apresentações na escola, operando como principal língua de interação entre os membros da comunidade (FRITZEN, 2012a). Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar igualmente o papel ímpar da Igreja luterana como agência de letramento para os membros da localidade. É por meio da distribuição do jornal mensal e da leitura do livro de cantos (*Gesangbuch*) que ela vem possibilitando ao grupo contato com o alemão escrito, fortalecendo a língua de herança.

Não foi objeto de investigação desta dissertação compreender como a escola lida, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, com alunos que são falantes do alemão como língua de herança e os que não têm nenhuma referência com o idioma alemão. No caso da escola pesquisada, as classes são multisseriadas e, pelo que sabemos, não há uma triagem na qual se separam os alunos por diferentes níveis de conhecimento da língua alemã. Infelizmente, não houve acompanhamento das aulas de alemão, o que, sem dúvida, forneceria um material suplementar riquíssimo para nossas análises. Da situação, podemos inferir ainda que o conhecimento linguístico da língua de herança que as crianças trazem de casa é, possivelmente, desconsiderado em sala de aula uma vez que o ensino parece estar mais voltado para a

preocupação com a aquisição do léxico através de conteúdos elementares. Tal inferência se apoia nos conteúdos sugeridos para o ensino de língua estrangeira nos 4ºs e 5ºs anos da rede escolar municipal, conforme Diretrizes Curriculares Municipais (2012), a saber, o alfabeto, formas de apresentação pessoal, pronomes pessoais na primeira e terceira pessoa do singular, cumprimentos, verbo ser e estar, artigo definido e indefinido, cores, substantivos (membros da família, animais, partes do corpo, dias da semana, meses do ano, alimentos, bebidas, objetos escolares), numerais cardinais, etc. Depreendemos, portanto, que o ensino de alemão no currículo parece se definir mais pela percepção como língua estrangeira, o que resulta na desconsideração dos conhecimentos linguísticos que os sujeitos trazem de casa.

Considerando que os sujeitos dificilmente têm acesso à cultura letrada da língua de herança em casa, a escola se torna uma importante agência de letramento (KLEIMAN, 1995) do alemão. É nela que determinados conhecimentos são veiculados e, em geral, somente dessa forma os sujeitos têm acesso a alguns saberes sistematizados. Por isso, é de suma importância refletir sobre as escolhas que são feitas e quais os conhecimentos listados que serão ensinados na escola e se eles têm sentido para as crianças. Como postula Charlot (2005, p. 148), “[...] o direito à educação não é simplesmente direito de ir à escola; mas o direito à apropriação efetiva dos saberes, dos saberes que fazem sentido [...]”. De modo geral, na sociedade e na escola, a escrita é vista como instrumento de poder, inclusão ou ascensão social. Como já mostraram alguns estudos de base etnográfica (HEATH, 1983; STREET, 1984), as crenças e os valores sobre a escrita veiculados e proclamados nas diversas esferas sociais, influenciam o modo como vemos e agimos em relação à escrita. Nessa direção é que as crenças e valores, ou seja, os significados construídos sobre as práticas de escrita que circulam nas diversas esferas sociais, em especial na escola, tornam-se um aspecto essencial para o ensino e aprendizagem da língua(guem), “pois a inculcação de modelos de comportamento e de valores não deixam de reproduzir e reforçar um modelode sociedade” (BUNZEN, 2004, p. 31).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, sintetizamos os principais resultados da pesquisa e, em seguida, tratamos das implicações práticas deste estudo. Com relação ao nosso primeiro objetivo específico, caracterizar o repertório linguístico dos sujeitos da pesquisa por meio das análises efetuadas a partir da teoria por nós elegida, podemos afirmar que o repertório linguístico dos estudantes pode ser caracterizado como bilíngue (MAHER, 2010) reiterando, como já apontado em outras pesquisas (FRITZEN, 2007b; MAAS; FRITZEN; AVELINO NETO, 2014), a condição de bilinguismo social da comunidade pesquisada. Os sujeitos, nas respostas ao questionário, indicam o uso do alemão e do português em uma gama diversificada de práticas sociais. Os dados mostram, ainda, que o alemão, como língua de herança, é usado principalmente no ambiente familiar como língua de interação e está presente predominantemente na oralidade.

Os estudantes da pesquisa inserem nas respostas dadas ao questionário linguístico um valor apreciativo acerca dos idiomas alemão e português. A análise das respostas dadas às perguntas do questionário indica, porém, certo decréscimo quanto ao emprego da língua alemã, pois seu uso parece estar se restringindo cada vez mais ao ambiente familiar e quase unicamente na modalidade oral da língua. Por um lado, tal fato pode estar ligado e ecoar resíduos/experiências históricas das comunidades de imigrantes com a omissão do Estado brasileiro para com a educação formal e a imposição de uma política de silenciamento e repressão (1939-1945) dos falantes de línguas minoritárias. A política de nacionalização do ensino ideologizou o mito da língua nacional única e incutiu crenças na memória coletiva como a ideia do uso exclusivo do português em ambientes educacionais e a de que a proibição do alemão favoreceria o aprendizado da língua portuguesa. Por outro lado, o fato de o português continuar a ser a única língua de instrução formal, mesmo após a inclusão do alemão no currículo escolar das escolas municipais multisseriadas em 2005 em Blumenau, reforça a crença da problemática e da ameaça da diversidade linguística no contexto escolar para o processo de aprendizagem do português. Nesse sentido, fazem-se necessárias investigações mais aprofundadas do processo de ensino e aprendizagem, visto que o alemão, anteriormente abolido das escolas pelas campanhas de nacionalização do ensino brasileiro, volta a ser ensinado e a fazer parte do currículo escolar em comunidades de falantes de alemão como língua de herança.

Contemplando nosso segundo objetivo específico, analisar as narrativas escritas em alemão e em português, os resultados apontam domínio restrito e aplicação parcial de uma estrutura narrativa nas produções em ambas as línguas. O vocabulário empregado nas narrativas apresenta uso acentuado de palavras de domínio oral e se caracteriza como um léxico básico. A sintaxe se constitui de frases curtas e orações principais ligadas, em sua maioria, pelos articuladores textuais “e” e “mas”.

Observamos expressivas marcas da oralidade nas histórias, em especial nos textos em língua alemã, o que indica lacunas em relação às especificidades dos modos de expressão da língua literária, ou seja, da passagem da modalidade oral para a escrita. Alicerçados nos estudos de Riehl (2014), compreendemos que os sujeitos estão em processo de aprendizagem e transitam, portanto, entre as modalidades oral e escrita das línguas.

Quanto ao quesito ortografia, os dados apontam conhecimento não consolidado das normas ortográficas e do sistema alfabético do português, língua de instrução formal das crianças, bem como da língua alemã. As maiores incidências de erros ortográficos encontrados dizem respeito, de modo geral, a casos de transposição da fala para a escrita e conhecimentos insuficientes da norma ortográfica da respectiva língua (SCLIAR-CABRAL, 2003b; CAGLIARI, 2010). As irregularidades ortográficas em língua portuguesa podem ser remetidas, em sua maioria, à falta de reconhecimento e identificação pelos estudantes das regras a serem aplicadas para a notação de vocábulos, em especial, na grafia de palavras com <rr>, <ss>, <ão>, <am> em português e <g>, <w>, <ch> e <h> em alemão. A escrita em língua alemã demonstra ainda acentuada influência das normas ortográficas do português na notação das palavras sendo que os sujeitos se apoiam fortemente em sua fala para conseguir grafar as palavras em alemão. Nas narrativas escritas, observamos, também, traços da variedade do alemão falada pelo grupo e a alternância de línguas na escrita de algumas narrativas.

Na busca por compreender que (inter)relações se estabelecem entre práticas de leitura e escrita em alemão e em português de crianças do ensino fundamental e o contexto de língua de herança em que estão inseridas, depreendemos das análises que as oportunidades de convívio das crianças com textos escritos e sua inserção em eventos de letramento, tanto em casa quanto na escola, parecem ser limitadas, não possibilitando aos alunos se apropriarem efetivamente do sistema alfabético e das normas ortográficas de ambas as línguas. Buscamos nas análises aproximar e compreender as relações entre as práticas de letramento em alemão e em português

com os usos efetivos que se fazem da leitura e da escrita em ambas as línguas pelos sujeitos da pesquisa, e inferir que sentidos e valores são construídos por eles acerca dos usos das línguas. Contudo, não nos é possível nesta pesquisa, com os dados gerados, apontar os eventos de letramento que têm lugar nas famílias dos sujeitos e nem detalhar mais precisamente os usos e a frequência com que utilizam as línguas.

A partir das reflexões efetuadas, alicerçados em nosso terceiro objetivo específico, discutir as relações entre as políticas de educação linguística locais e os letramentos das crianças, indicamos desdobramentos e/ou relações entre a tríade políticas linguísticas locais, letramentos e resultados apontados nas análises dos dados da pesquisa. Sugerimos um (re)planejamento didático-pedagógico das aulas, bem como a execução de um projeto longitudinal e interventivo que desenvolva e possibilite a inserção efetiva das crianças em práticas de leitura e escrita em ambas as línguas. Pleiteamos uma política de educação linguística local que promova o biletamento das crianças e fomenta a sensibilidade e o respeito em relação à diversidade linguística e cultural. Alia-se a isso um conjunto de práticas sociais que contribuam para a desconstrução da crença na natureza estática e purista da língua(guem), na superioridade *a priori* de uma ou outra variedade linguística e que ressignifiquem práticas de leitura e escrita em ambiente escolar, espaço no qual, no caso do presente estudo, conflitam/confrontam-se as línguas hegemônicas (português e alemão da escola) e as línguas minoritárias (alemão do grupo e português do grupo).

Em nosso estudo, observamos que as (inter)relações entre práticas de leitura e escrita em alemão e em português se constroem em torno de uma complexa teia de interdependência e, ao mesmo tempo, disputa por espaço que se estabelece entre as línguas em contexto de língua de herança. Ao ingressarem na escola, os sujeitos dominam duas línguas: o português e o alemão. Entretanto, são alfabetizados em língua portuguesa e as duas aulas semanais de alemão se mostram insuficientes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas que trazem de casa. Dessa forma, inferimos que o bilinguismo social, presente no contexto pesquisado enquanto uma valiosa herança cultural e linguística, sofre desvalorização, pois são privilegiadas práticas de leitura e escrita em língua hegemônica.

Por várias décadas, a escola assumiu o papel de instituição cumpridora e executora de políticas linguísticas coibitivas fundadas na repressão e imposição de uma língua nacional única em território brasileiro às populações de imigrantes e seus descendentes, o que levou à

consequente estigmatização das línguas minoritárias e, no caso do alemão, ao subsequente distanciamento da modalidade escrita da língua. No entanto, com a inserção da língua alemã em 2005 no currículo escolar, a escola como “agência de letramento por excelência” (KLEIMAN, 1995) retoma seu papel ímpar na inserção dos alunos em práticas de letramento em alemão. Partindo dos resultados da pesquisa, porém, entendemos que o contato com o ensino do alemão-padrão na escola (duas aulas semanais de 45 min cada) configura-se como insuficiente para garantir o desenvolvimento do repertório linguístico dos estudantes bilíngues, pois a língua trazida de casa pelas crianças parece não ser incluída efetivamente no processo de aprendizagem. Seria necessário motivar as crianças a partir de sua variedade linguística, a refletir conscientemente sobre formas da língua e a avançar em direção ao amplo domínio e uso adequado das diferentes variedades, monitorando seu estilo conforme a situação, sem prejuízo de sua variedade de origem e sem ferir sua identidade (FRITZEN, 2011).

Consideramos, neste caso, que possibilitar o biletamento das crianças por meio de um projeto de educação linguística (BAGNO; RANGEL, 2005; SCHLATTER; GARCEZ, 2009) de qualidade, que transforme a diversidade linguística e cultural presente em sala de aula em objeto de estudo, fomentaria não somente o bilinguismo de enriquecimento (FREEMAN, 1998), mas promoveria também a sensibilidade em relação à língua e cultura do outro. O ensino, nessa perspectiva, ao acolher a diversidade sociolinguística e cultural com a qual os estudantes chegam à escola, não se restringiria ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas envolveria, principalmente, a formação de cidadãos aptos a agir no mundo caracterizado cada vez mais pelo trânsito intercultural e pelo plurilinguismo.

Os resultados da pesquisa suscitaram ao final também novas perguntas e como toda pesquisa, esta não esgotou o assunto e abre novas miragens para futuros estudos. Um grande complemento a este estudo seria investigar a percepção sobre as práticas de leitura e escrita em ambas as línguas pela perspectiva dos gestores de ensino, como professores, direção e coordenação escolar ou pelos pais dos estudantes.

De qualquer forma, as reflexões aqui contidas e as observações efetuadas enriquecem as discussões científico-acadêmicas acerca do diversificado cenário linguístico brasileiro e podem contribuir para uma compreensão mais abrangente das (inter)relações entre língua, escolarização e políticas linguísticas.

Cientes dos desafios e complexidade inerentes a pesquisas que se voltam aos estudos dos letramentos, reafirmamos a necessidade latente de reflexões e estudos acerca da realidade plurilinguística e multicultural brasileira, bem como de nossa região. É preciso, por meio de pesquisas, fornecer subsídios para a adoção de políticas linguísticas locais favoráveis ao reconhecimento das línguas minoritárias, mas, ao mesmo tempo, garantir a essas comunidades o direito de participar do processo de implantação de políticas linguísticas e refletir sobre o tratamento dado a essas línguas e ao português dos grupos de línguas de herança na escola e na comunidade onde ela se situa.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo V. et al. Fundamentos para uma escrita do Hunsrückisch falado no Brasil. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, vol. 2, p. 73-87, 2007.

ALTENHOFEN, Cléo V. A constituição do corpus para um “Atlas Linguístico Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata”. *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 51, p. 135-165, 2004.

_____. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Ponte Editores, 2013. p. 93-116.

ARROJO, Rosemary. Tradução, (in)fidelidade e gênero num conto de Moacyr Scliar. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 27-36, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/rbla/v4n1/03.pdf>. Acesso em: 15 setembro de 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 9.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; GAGNÉ, G.; STUBBS, M. (Orgs.). **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2002. p. 13-84.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007. (Educação Linguística 1)

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/201.pdf>>. Acesso em: 29 de dezembro de 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (V.N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução do francês de Michel Lahud & Yara Frateshi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARTON, David. **Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell, 1994.

BERGMANN, Günther J. **Auslandsdeutsche in Paraguay, Brasilien, Argentinien**. Bad Münstereifel: Westkreuz Verlag, 1994.

BIALYSTOK, Ellen. Aquisição do segundo idioma e bilinguismo na primeira infância e seu impacto sobre o desenvolvimento cognitivo inicial. In: TREMBLAY, R. E; BOIVIN, M;

PETERS, R. D. V. (Orgs). **Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância**. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 2008, p. 1-5. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/documents/BialystokPRTxp1.pdf>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez et al. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Clarissa L. **Panorama do ensino de língua alemã para alunos da educação infantil na Região Metropolitana de Porto Alegre**. 2015, 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.

BORN, Joachim, DICKGIEßER, Sylvia. **Deutschsprachige Minderheiten: ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder**. Mannheim: Institut für deutsche Sprache, 1989.

BORTONI-RICARDO, Stella M. Da Cultura de Oralidade para a Cultura Letrada: a difícil transição. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p. 239-252.

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

BORSTEL, Clarice N. von. **A linguagem sociocultural do Brasildeutsch**. São Carlos: Pedro e João Ed. 2011.

BUNZEN, Clécio. Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de língua materna para o ensino médio. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, (43), p. 19-34, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n1/a03v43n1.pdf>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2016.

BLUMENAU. **Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica/Ensino Fundamental**. Blumenau: Secretaria Municipal de Educação, 2012. Disponível em: <<http://www.blumenau.sc.gov.br/governo/secretaria-de-educacao/pagina/diretrizes-curriculares-municipais>>. Acesso em: 30 de outubro de 2014.

BRAIT, Beth. Linguagem e Identidade: um constante trabalho de estilo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.1, mar./2004, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v2n1/03.pdf>>. Acesso em: 07 de outubro de 2015.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 61-78.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Resolução CNE/CEB de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: 2002.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: 2010.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 04 de agosto de 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto de Políticas Públicas Educacionais no Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=16002&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12 dezembro 2014.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa: ensino de 1ª à 4ª série. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, DF: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 30 de outubro de 2014.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, DF: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 30 de outubro de 2014.

_____. Ministério da Educação. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Fascículo 1 – Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento. Ed. Revisada e Ampliada. Secretaria de Educação Básica: Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 de outubro de 2014.

BZUNECK, José Aloyseo. Conceito e Funções dos esquemas cognitivos para a aprendizagem: implicações para o ensino. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.12, n.3, p. 142-145, 1991. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/.../article/.../7954>. Acesso em: 17 de novembro de 2015.

_____. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Eds). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, Vozes, 2001. p. 9-36.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 1. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In.: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. A. de (Orgs.). **Contribuições**

para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p.10-31. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 5).

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

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

CANDAU; Vera M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul/dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 10 de maio 2014.

CARDOSO, Angela C. **Bilinguismo de escolha em sala de aula da educação básica: investigando as práticas de linguagem dos participantes durante um processo de introdução do ensino bilíngue.** 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, vol. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 de dezembro de 2015.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.): **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** 2.d. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 233-252.

_____. Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 171-185.

_____. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013, p.211-226.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização.** Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L.T.; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR. Juvenal. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação.**

São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128. (Cadernos de formação – Língua Portuguesa, v.1)

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, J. C. (Org.) **Língua portuguesa em Debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 34-51. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ-a-dist-jan-fev2014/BELÉM/belem-2013-A/repensando%20a%20textualidade.pdf>>. Acesso em: 02 de novembro de 2015.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Práticas linguageiras e fracasso escolar. **Estilos clin.** vol.5, n.9, p. 124-133, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200010#back1>. Acesso em: 15 de abril de 2016.

CUMMINS, J. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. In: STREET, B.; HORNBERGER, N. H. (Org.), 2008. **Encyclopedia of Language and Education**. 2nd Edition, volume 2: Literacy. (pp. 71-83). New York: Springer Science + Business Media LLC. Disponível em: <<http://daphne.palomar.edu/lchen/CumminsBICSCALPSpringer2007.pdf>>. Acesso em: 30 de junho 2015.

CRISTÓFARO SILVA, Thais. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 1998.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 26 de novembro de 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa, princípio científico e educativo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (Orgs.): **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIONÍSIO, Maria L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jul. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_numeros_anteriores_2007_01.php>. Acesso em: 27 de julho de 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, n. 115, p. 139-154, mar/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005>. Acesso em: 06 de dezembro de 2014.

DURÃO, Heloíse J. F. **Motivação para produzir textos na escola: elaboração de instrumento avaliativo**. 2011, 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina: Universidade Estadual de Londrina. 2011.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ERICKSON, Frederick. **Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement**. *Anthropology & Education Quarterly*, 1987 (4): 335-356.

EWALD, Luana. **“Essa mancha ficou!”: Memórias sobre práticas de letramentos em cenário de imigração alemã**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Blumenau: Universidade Regional de Blumenau. 2014.

FARACO, Carlos A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 2.ed. Curitiba/PR: Criar Edições, 2006.

_____. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1992.

FERREIRA, Norma S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257-271, agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 20 de julho de 2014.

FERREIRA, Fernanda; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e a representação da nasalização na escrita do português brasileiro. **Rev. CEFAC**, v. 12, n.1, p. 40-50, jan./fev. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n1/a06v12n1.pdf>>. Acesso em: 17 de janeiro de 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana M. Lichtenstein; Liana Di Marco, Márcio Corso. Porto Alegre: Artemed Editora. 1999. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação.

FINE, Michelle et al. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, Norman, K; LINCOLN, Yvonna, S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 115-139.

FRANCISCHINI, Rosângela. Introdução e manutenção do personagem: recursos expressivos utilizados na construção de narrativas produzidas por crianças. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 49-61, 1999. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo46.pdf>>. Acesso em: 27 agosto 2015.

FREEMAN, Rebecca D. **Bilingual education and social change**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1998.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 116, p. 21-

40, julho/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 15 de novembro de 2014.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

FRITZEN, Maristela P.; RISTAU, Jaqueline. “Muitas coisas eles falam errado porque tem essa mistura da língua alemã”: vozes de professores sobre a educação em contextos de línguas de imigração. **Forum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n.4, p.259-270, out/dez. 2013. Acesso em: 10 de maio 2014.

FRITZEN, Maristela P.; EWALD, Luana. “Bílingue? Só se eu tivesse um curso ou escrevesse diariamente”: considerações sobre bilinguismo e educação em contexto de línguas de imigração. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 146-163, 2011.

FRITZEN, Maristela P. “Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreib”: deutsch-portugiesisches Code-Switching in einer Grundschule im südbrasilianischen Immigrationsgebiet. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n.11, p.125-156, 2007a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/62148>>. Acesso em: 15 de novembro de 2015.

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

_____. Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária. **D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, vol. 27, n. 1, p. 63-76, 2011.

_____. Desafios para a educação em contexto bilíngue (alemão/português) de língua minoritária. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 161-168, 2012a.

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

GANCHO, Cândida V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GARCEZ, Pedro M.; SCHLATTER, Margarete. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GUEROLA, Carlos M. “**Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena**”: a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do morro dos cavalos. 2012. 184f. Dissertação.

(Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GUIMARÃES, Sueli É. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor**: adaptação e validação de um instrumento. 2003, 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUIMARÃES, Maria R. **Um estudo sobre a aquisição da ortografia nas séries iniciais**. 2005, 158f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2005.

GUMPERZ, John J. Social Meaning in Linguistic Structure: code-switching in Norway. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. **Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication**. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1972, p. 407-434.

GROSJEAN, François. **Life with Two Languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, S. (Org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, (1), 1982, p. 49-76.

_____. **Way with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEINIG, Otilia L. O. M. **“É que a gente não sabe o significado”: homófonos não homógrafos**. Florianópolis: UFSC, 2003. 251f. Tese (Doutorado em Linguística). Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. Das narrativas: o PIBID e a formação de professores para o trabalho com o texto em sala de aula. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p.504-529, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4743/3056>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

HILGERT, José G. A oralidade em textos escritos: reflexões à luz de uma teoria de texto. **Calidoscópio**, v. 9, n. 3, p. 171-179, set/dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2011.93.01>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2016.

HORNBERGER, Nancy H. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngue. In: COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2012. Censo 2010. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2194>>. Acesso em: 16/05/2015.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Panorama da educação do campo**. Brasília: INEP/MEC, 2007. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2014.

KÄFER, Maria Lidiani. **A conscientização linguística como fundamento para uma abordagem plural no ensino de alemão-padrão em contextos de contato português-hunsrückisch**. 2013, 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 5.ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.L. G.; BOCH, F. (Org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul: v. 32, n. 53, p. 1-25, dez./2007. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_e_implicacoes_Kleiman.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2015.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2015.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p375/18442>>. Acesso em 09 de dezembro de 2014.

KREUTZ, Lúcio. Escolas Comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, SP, n. 15, p. 150-176, nov./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

LUCENA, Maria Inês P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A.**, n. 31-especial, p. 67-95, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00067.pdf>. Acesso em: 22 de janeiro de 2016.

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

MAAS, Martha R.; FRITZEN, Maristela P.; AVELINO NETO, Abelardo J. A língua alemã em antiga zona de imigração no Vale do Itajaí (SC): um estudo em duas comunidades. **Calidoscópio**, vol. 12, n. 2, p.143-152, maio/ago. 2014.

MAAS, Martha R.; FRITZEN, Maristela P.; “Na verdade é um dialeto que foi se criando desde à imigração”: representações de acadêmicos de licenciatura acerca da língua alemã no Vale do Itajaí, Santa Catarina. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 183-199, jul./dez. 2013.

MAHER, Terezinha de J. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 255-270.

_____. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007a, p. 67- 96.

_____. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.33-48, jan/jun, 2010. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/maher.pdf>. Acesso em: 13 de dezembro de 2015.

_____. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES, C. et al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Ponte Editores, 2013. p.117-134.

MAILER, Valéria C. O. **O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania**. 2003. 96 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MAR, Raymond A. The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. **Neuropsychologia**. Dallas, v. 42, p. 1414-1434, 2004. Disponível em: http://www.yorku.ca/mar/mar%202004_neuropsychology%20of%20narrative.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Oralidade e Escrita. **Signótica**, 9, p. 119-145, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396/5262>>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. London: SAGE Publications, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, vol. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

MONTEIRO, Carolina R. **A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas**. 2008, 171 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2008.

MONARETTO, Valéria N. O. A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. (Orgs.). **Fonologia e variação: recortes do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 253-268.

MORAIS, Artur G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2009.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia M.; THERRIEN, Jacques. Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul/dez. 2004.

NUNES, Glívia G.; PERSKE, Ketlin E.; GONÇALVES, Giovana F. O bilinguismo português/alemão: influência da oralidade na escrita. **Revista Ideias**, v.25, jan./jun. 2010.

OLIVEIRA, Gilvan M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, São Paulo, n. 7, p. 19-26, 2009.

_____. **Políticas linguísticas como políticas públicas**. IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística. Florianópolis: 2013, p. 1-14. Disponível em: <http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguisticas_e_Políticas_publicas.pdf>. Acesso em: 27 de dezembro de 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. B. (Org.). **Letramentos Múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2008, p. 93-118.

OLIVEIRA, Jáima P. de; BONKI, Eveline. O uso de gravuras em sequência como recurso para a produção de histórias coerentes por escolares em fase de alfabetização. In: **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR: 2012, p. 1-13. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/po/po_003.pdf>. Acesso em: 07 de setembro de 2015.

OLIVEIRA E SILVA, R. P. **Consciência da estrutura textual e produção de texto argumentativo**. Dissertação de Mestrado não-publicada, 2002. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 2002.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Tradução de Enid Abreu Dobranszki. Campinas: Papyrus, 1998.

OLSON, David R. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo. Ática: 1995.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. 2. ed. 2008. p. 67-83.

PEREIRA, Maria Ceres. A escola em contexto sociolinguisticamente complexo e o apagamento das minorias étnico-linguísticas na perspectiva do letramento. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, 5 (1), p. 47-56, 2002. Disponível em: < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1375/1019>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2015.

REGO, Lúcia L. B. A escrita de histórias por crianças. As implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico. **D.E.L.T.A.**, v. 2, p. 165-180, 1986.

RIEHL, Claudia M. **Schreiben, Text und Mehrsprachigkeit. Zur Textproduktion in mehrsprachigen Gesellschaften am Beispiel der deutschsprachigen Minderheiten in Südtirol und Ostbelgien**. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2001.

_____. Schrift und Schriftlichkeit in der Muttersprache. **Gemeinschaftsiniciative Equal**. Newsletter, Köln, p. 6-9, Okt. 2006a. Disponível em: < http://www.ifm.daf.uni-muenchen.de/literatur/literatur_prof_riehl/schrift_schriftlichkeit.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2014.

_____. Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit. **Gemeinschaftsiniciative Equal**. Newsletter, Köln, p. 4-6, Juni 2006b. Disponível em: <http://www.ifm.daf.uni-muenchen.de/literatur/literatur_prof_riehl/bedeutung_mehrsprachigkeit.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2014.

_____. **Mehrsprachigkeit**: Eine Einführung. Darmstadt. WBG: 2014.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. 2 ed. Oxford: Blackwell, 1995.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RUMMELHART, David E. Notes on a schema for stories. In: BOBROW, D. G.; COLLINS, A. **Representation and understanding**: studies in cognitive science. Londres: Academic Press, 1975, p. 211-236.

SANTA CATARINA. Decreto Lei Estadual nº 941, de 31 de dezembro de 1943. Cria o distrito da Vila Itoupava em Blumenau. Florianópolis: 1943.

SEBBA, Mark. Researching and theorising mixed-language texts. In: SEBBA, M.; MAHOOTIAN, S.; JONSSON, C. **Language Mixing and Code-switching in Writing**. Approaches to mixed-language written Discourse. New York: Routledge, 2012. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=zWDFBQAAQBAJ&pg=PT5&lpg=PT5&dq=mark+sebba+multilingualism&source=bl&ots=zP3SB1iJLF&sig=tnwQ8QpO0GibuQ46SxtHGCnvmM4&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwihvZqWhdvNAhXIEpAKHYO4CREQ6AEIYZAJ#v=onepage&q=mark%20sebba%20multilingualism&f=false>>. Acesso em: 26 de agosto de 2015.

SEYFERTH, Giralda. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: FAUSTO, B. (ed.), **Fazer a América**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999a, p. 273-313.

_____. Etnicidade, política e ascensão social: um exemplo teuto-brasileiro. **MANA**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 2, p. 61-88, 1999b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93131999000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 de dezembro de 2015.

_____. Identidade Étnica, Assimilação e Cidadania. A imigração alemã e o Estado brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 9, n. 26, p. 103-122, 1994.

_____. As Contradições da Liberdade: Análise de Representações sobre a Identidade Camponesa. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.7, n. 18, p. 78-95, 1992. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_18/rbcs18_06.htm>. Acesso em: 12 de dezembro de 2015.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, Maria Emília Lins; SPINILLO, Alina G. Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 5-16, set/dez, 1998.

SILVA, Tomaz T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T., WOODWARD, K; HALL, S. (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 2.reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 26 de agosto de 2015.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges, et al. **A magia da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001. p. 49- 74.

_____. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: MEC/INEP, 1989.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009. v. 1, p.127-172. (Referenciais Curriculares. Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura, língua estrangeira moderna (inglês e espanhol), v. 1).

SCHNEIDER, Maria Nilse. **Atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão-português do Rio Grande do Sul**. 2007, 286 f. Tese. (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. 2007.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SCLIAR-CABRAL, Leonor; GRIMM-CABRAL, Loni. Caracterização das qualidades de narrativas em pré-escolares. In: **Ilha do Desterro: a bilingual journal of language and literature**, Florianópolis, v.5, n. 11, p. 56-74, 1984.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/11654>>. Acesso em: 30 abril 2015.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **Princípios do sistema alfabético do português**. São Paulo: Contexto, 2003b.

_____. Avanço das neurociências para o ensino da leitura. **Revista de cultura**, Fortaleza, São Paulo, n. 67, jan/fev., 2009. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/ag67bienalcabral.htm>>. Acesso em: 28 de abril de 2016.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Sgunda [sic] Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, vol. 1, p. 1-10, novembro/ 2006. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/contingentia/article/.../2144>. Acesso em: 14 de novembro de 2015.

_____. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 1-13, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletas/issue/view/2581>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

_____. Duas faces do ensino do alemão como língua estrangeira no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, vol. 22, n. 81, p. 61-79, ago. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2232/2199>>. Acesso em: 13 de julho de 2014.

SPINILLO, Alina Galvão. O efeito da representação pictográfica na produção de narrativas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, n. 7, v. 3, 311-326, set./dez.1991.

_____. Era uma vez... e foram felizes para sempre: esquema narrativo e variações experimentais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto/SP, v.1 n.1, p. 67-77, abr. 1993.

_____. A produção de histórias por crianças: A textualidade em foco. In: CORREA, J.; SPINILLO, A. G.; LEITÃO, S. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem: Escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Nau, 2001, p. 73-116.

_____. SIMÕES, Patrícia Uchôa. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 537-546, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a12.pdf>>. Acesso em: 13 de outubro 2015.

_____; MARTINS, Raul A. Uma análise da produção de histórias coerentes por crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 10, p. 219-248, 1997.

STEIN, Nancy L.; GLENN, Christine G. An Analysis of story comprehension in Elementary School children: a test of schema. In: FREEDLE, R. O. **New directions in discourse processing**. Norwood: Albex, 1979, p. 53-119.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. Longman Group Limited, 1995.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2015.

TERZI, Sylvia B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: **Os Significados do Letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. KLEIMAN, A. B. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 91-117.

TOMAZI, Nelson D. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Editora Atual, 1993.

VENUTI, Lawrence. **The Scandals of Translation – Towards an ethics of difference**. London and New York: Routledge, 1998.

VÓVIO, Cláudia L.; SOUZA, Ana Lúcia S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64.

WAGNER, Katharina; RIEHL, Claudia M. Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale. In: BRANDL, Heike; ARSLAN, Emre; LANGELAHN, Elke; RIEMER, Claudia (Hrsg.). **Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft.**

Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden

mit Migrationshintergrund. Bielefeld, p. 1-8. 2013. Disponível em: <http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index_de.html>. Acesso em: 01 de dezembro de 2015.

WIESER, Lothar. **Das hiesige Land gleicht einem Paradies. Die Auswanderung von Baden nach Brasilien im 19. Jahrhundert.** Ubstadt-Weiher: Verlag Regionalkultur, 2014.

APÊNDICE A - Questionário linguístico em língua alemã

Fragebogen zu Deutsch in Brasilien

Deckname (Pseudonym):

Schule

Klasse

I. Persönliche Daten

Alter:	10
Geschlecht:	<input checked="" type="checkbox"/> männlich <input type="checkbox"/> weiblich
Muttersprache:	Deutsch
Welche weiteren Sprachen sprichst Du:	
Geburtsort:	Blumenau
Andere Wohnorte (wo und wie lange):	

II. Eltern (und andere Erwachsene im Haus):

	Vater	Mutter	Andere
Muttersprache:	Deutsch	Deutsch	
Beruf:	Operario	Operaria	
Du wohnst mit...			

III. Sprache und Sprachgebrauch

1. Wenn Du Deutsch sprichst, findest Du es...

☒ leicht ☐ eher leicht ☐ eher schwer ☐ sehr schwer

2. Wenn Du Deutsch schreibst, findest Du es...

☐ leicht ☒ eher leicht ☐ eher schwer ☐ sehr schwer

3. Wenn Du Portugiesisch sprichst, findest Du es...

☒ leicht ☐ eher leicht ☐ eher schwer ☐ sehr schwer

4. Wenn Du Portugiesisch schreibst, findest Du es...

☒ leicht ☐ eher leicht ☐ eher schwer ☐ sehr schwer

5. Kannst Du noch eine andere Sprache? Wenn ja, welche: _____

6. In welcher Sprache...

...liest Du Bücher?	<input type="checkbox"/> Deutsch	<input type="checkbox"/> Portugiesisch	<input checked="" type="checkbox"/> beides
...hörst Du Radio?	<input type="checkbox"/> Deutsch	<input type="checkbox"/> Portugiesisch	<input checked="" type="checkbox"/> beides
...surfst Du im Internet, schreibst Du Emails etc.?	<input type="checkbox"/> Deutsch	<input type="checkbox"/> Portugiesisch	<input type="checkbox"/> beides
...träumst Du?	<input type="checkbox"/> Deutsch	<input type="checkbox"/> Portugiesisch	<input type="checkbox"/> beides
...rechnest/ zählst Du?	<input type="checkbox"/> Deutsch	<input type="checkbox"/> Portugiesisch	<input checked="" type="checkbox"/> beides
...fluchst Du?	<input type="checkbox"/> Deutsch	<input type="checkbox"/> Portugiesisch	<input checked="" type="checkbox"/> beides

7. Mit wem sprichst Du Deutsch?

Mit...

der Mutter	<input type="checkbox"/> immer	<input checked="" type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
dem Vater	<input type="checkbox"/> immer	<input checked="" type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie

den Geschwistern	<input checked="" type="checkbox"/> immer	<input checked="" type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
Lehrern (außerhalb des Unterrichts)	<input checked="" type="checkbox"/> immer	<input type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
Freunden	<input type="checkbox"/> immer	<input checked="" type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
den Großeltern (mütterlicherseits)	<input type="checkbox"/> immer	<input checked="" type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
den Großeltern (väterlicherseits)	<input type="checkbox"/> immer	<input checked="" type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie

8. Mit wem sprichst Du Portugiesisch?

Mit...

der Mutter	<input type="checkbox"/> immer	<input checked="" type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
dem Vater	<input type="checkbox"/> immer	<input checked="" type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
den Geschwistern	<input type="checkbox"/> immer	<input checked="" type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
Lehrern (außerhalb des Unterrichts)	<input type="checkbox"/> immer	<input checked="" type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
Freunden	<input type="checkbox"/> immer	<input checked="" type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
den Großeltern (mütterlicherseits)	<input type="checkbox"/> immer	<input checked="" type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie
den Großeltern (väterlicherseits)	<input type="checkbox"/> immer	<input checked="" type="checkbox"/> oft	<input type="checkbox"/> manchmal	<input type="checkbox"/> nie

9. Sprichst Du manchmal eine Mischung aus Portugiesisch und Deutsch?

☒ Ja, oft ☐ Ja, manchmal ☐ Nein ☐ Weiß nicht

Wenn ja, mit wem?

☒ Eltern ☐ Geschwistern ☐ Freunden ☐ Lehrern ☐ Andere Leute

10. Was sprichst Du am liebsten?

☐ Deutsch ☒ Portugiesisch ☐ andere Sprache ☐ weiß nicht

11. Wie lange hast du schon Deutschunterricht?

2 Jahre

12. Wie bewertest Du die Sprachen, die Du sprichst?

	toll	praktisch	schwer	schrecklich
Deutsch	<input checked="" type="checkbox"/>			
Portugiesisch	<input checked="" type="checkbox"/>			
Sprache 4				

13. Welche Sprache gefällt Dir am besten?

☒ Deutsch ☐ Portugiesisch ☐ andere Sprache

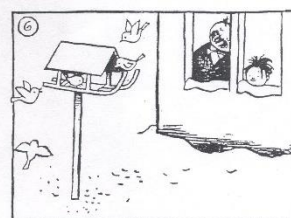
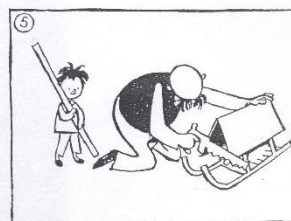
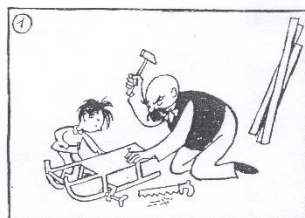
APÊNDICE B – Proposta de produção para narrativa em alemão

Deckname (Pseudonym): _____

Alter: _____

Klasse: _____

Haussprache(n): _____



M. O. 1981

APÊNDICE C - Proposta de produção para narrativa em português

Nome:

Idade:

Ano/série:

Língua/s falada/s em casa:

Escreva uma história interessante com a sequência de figuras abaixo.



ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **Bilinguismo teuto-brasileiro: um estudo comparativo entre Alemanha e Brasil.**

Objetivo da pesquisa: promover o bilinguismo teuto-brasileiro na Alemanha e no Brasil, especialmente no âmbito da escrita.

Instrumentos utilizados: um questionário e produção escrita de duas narrativas (uma em português e outra em alemão) por alunos/as dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I.

Contribuição da pesquisa: O estudo pretende contribuir para a promoção do multilinguismo na Alemanha e para a promoção de línguas minoritárias no Brasil, neste caso o alemão. Os dados gerados pela presente pesquisa formarão um banco de dados para futuras consultas e análises.

Declaro que os objetivos e detalhes desta pesquisa me foram completamente explicados. Entendo que não sou obrigado/a a participar do estudo e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado. Meu nome, os nomes dos alunos e das alunas participantes assim como o nome da escola não serão utilizados nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos meus registros será garantida. Concordo que sejam divulgados os resultados da pesquisa em publicações científicas, desde que meus dados pessoais, da escola e dos alunos/as não sejam mencionados. Tenho a garantia de tomar conhecimento dos resultados parciais e/ou finais desta pesquisa. Desse modo, como diretor/a da escola, concordo em participar do estudo e cooperar com as pesquisadoras.

Diretor/a da escola:

Assinatura: _____

Data: 05/ 03/ 2012

Pesquisadora: Profa. _____

Telefone: 47 _____

Assinatura: _____

Data: 05/ 03/ 2012