

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JOSIANE RICHTER

**FUNDAMENTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO BILÍNGUE EM
UMA COMUNIDADE DE SUÁBIOS DO DANÚBIO NO PARANÁ**

PORTO ALEGRE
2019

JOSIANE RICHTER

**FUNDAMENTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO BILÍNGUE EM
UMA COMUNIDADE DE SUÁBIOS DO DANÚBIO NO PARANÁ**

Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociolinguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé

PORTO ALEGRE

2019

CIP – Catalogação na Publicação

Richter, Josiane

Fundamentos para a implementação de um currículo bilíngue em uma comunidade de Suábios do Danúbio no Paraná / Josiane Richter. -- 2019.

189 f.

Orientadora: Karen Pupp Spinassé.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação Bilíngue. 2. Multilinguismo. 3. Suábios do Danúbio. I. Spinassé, Karen Pupp, orient. II. Título.

JOSIANE RICHTER

**FUNDAMENTOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO BILÍNGUE EM
UMA COMUNIDADE DE SUÁBIOS DO DANÚBIO NO PARANÁ**

Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Sociolinguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: 26 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé – UFRGS

Profa. Dra. Isabella Mozillo - UFPEL

Prof. Dr. Cléo Altenhofen – UFRGS

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch - UNISINOS

Dedico esta tese à minha família, à comunidade de Entre Rios e à educação brasileira.

AGRADECIMENTOS

Deixo meus sinceros agradecimentos:

À UFRGS, que tornou possível a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Karen Pupp Spinassé, pelos caminhos apontados para aprofundar o tema que propus estudar e por toda a trajetória de aprendizado ao longo destes quatro anos de Doutorado;

À Profa. Dra. Isabella Mozillo e ao Prof. Dr. Cléo Altenhofen, pelas observações feitas na banca de qualificação, que naquele momento ainda indicaram o caminho a ser trilhado e, também, por aceitarem ler a tese e discutir comigo questões nela elaboradas, na banca de avaliação final;

À Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch, que contribuiu com discussão da minha dissertação e aceitou ler a tese para trazer suas contribuições, na banca de avaliação final;

Aos meus queridos pais, Traudi e Irio, pelo apoio e pela coragem e disposição de deixar seus filhos trilharem seus próprios caminhos desde cedo;

À minha querida irmã, Cintea, pelo apoio de sempre;

À minha gestora e amiga conquistada, Viviane Schüssler, pelos inúmeros compartilhamentos de profissão e também de vida, e pelas contribuições relacionadas à história de Entre Rios e à variedade linguística *Donauschwäbisch*;

À minha querida amiga Andrea Milla, pela acolhida e parceria nesta nova etapa de vida;

À Comunidade de Entre Rios, que me acolheu carinhosamente em 2016 em uma nova experiência profissional e pessoal, me proporcionando conhecer um contexto, na minha opinião, único no Brasil, objeto de estudo desta tese;

Ao Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, por me oferecer a possibilidade de experienciar a função de pesquisadora da área de bilinguismo e de diretora educacional geral e por me proporcionar as grandes motivações para o trabalho em questão;

À Cooperativa Agrária Agroindustrial, pela possibilidade de atuação no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina e pelo apoio de sempre;

À minha querida amiga e apoiadora de estudos, Rosângela Markmann Messa, pelas inúmeras interlocuções;

Aos colegas do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, aos colegas da Cooperativa Agrária Agroindustrial e aos colegas da diretoria da Associação Brasileira de Professores de Alemão, pelo apoio, pela motivação, pelos cuidados, pela torcida e pela parceria;

A todos os amigos e companheiros de caminhada, pelo carinho, paciência e amizade.

RESUMO

A presente tese busca trazer reflexões para a constituição de um currículo bilíngue em uma escola localizada em Entre Rios, um contexto multilíngue onde a língua de imigração *Donauschwäbisch* é falada e bastante difundida. Com um trabalho teórico de revisão bibliográfica, buscaram-se subsídios para fundamentar a (re)inserção do alemão *standard* como Segunda Língua nesse ambiente escolar já multilíngue, tendo em vista as especificidades e as necessidades da comunidade local. Assim, a partir de um olhar sobre os conceitos de bilinguismo e de educação bilíngue, analisamos as possibilidades de organização curricular, apresentando fundamentos necessários para a concretização de um projeto educacional de cunho bilíngue, sem deixar de lado os fatores sociais envolvidos. A partir de uma abordagem sociolinguística, buscamos entender os fatores que precisam ser considerados para a implementação de um currículo que privilegie o ensino do alemão nesta comunidade de suábios do Danúbio, mas que possam servir de contribuição para as reflexões acerca de implementação de modelos de educação bilíngue também em outros contextos.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Multilinguismo. Suábios do Danúbio.

ABSTRACT

This thesis seeks to reflect upon the constitution of a bilingual curriculum in a school located in Entre Rios, a multilingual context in which the immigration language Donauschwäbisché is widely spoken and diffused. Based on a theoretical research of bibliographical revision, we sought subsidies to support the (re)insertion of standard German as a Second Language in this already multilingual school environment, in view of the specificities and needs of the local community. Based on the concepts of bilingualism and bilingual education, we analyse the possibilities of curricular organization and present the required foundations for the accomplishment of a bilingual educational project, without neglecting the social factors involved. From a sociolinguistic approach, we seek to comprehend the factors which need to be considered in order to implement a curriculum that favors the teaching of German in this Danube Swabian community, but that could also contribute to the implementation of bilingual education models in other contexts.

Keywords: Bilingual education. Multilingualism. Swabians of the Danube.

ZUSAMMENFASSUNG

Diese wissenschaftliche Arbeit hat das Ziel, Entschlüsse für die Organisation eines bilingualen Curriculums an einer Schule in Entre Rios zu sammeln. Dort gibt es einen multilingualen Kontext, in dem die Immigrationssprache *Donauschwäbisch* gesprochen wird und sehr verbreitet ist. Mit einer theoriefundierten Arbeit sammelte man verschiedene Grundlagen, um die deutsche Sprache (wieder) als Zweitsprache im Curriculum in einem schon multilingualen schulischen Kontext einzubauen, indem man die Besonderheiten und die Notwendigkeiten der lokalen Gemeinde wahrnimmt. Ab den Konzeptionen von „Bilinguismus“ und „Bilinguale Erziehung“ analysierte man die Möglichkeiten der Organisation des Curriculums und zeigte man die notwendigen Ausgangspunkte, um ein bilinguales Projekt ins Leben zu rufen, ohne die sozialen Auswirkungen zu vergessen. Ab einem soziolinguistischen Ansatz versuchte man Gründe zu finden, die bei der Implementierung eines bilingualen Curriculums in Acht genommen werden müssen und, die die deutsche Sprache in dieser Gemeinde der Donauschwaben bevorzugen, aber die auch zum Einbau von unterschiedlichen bilingualen Erziehungsmodellen in anderen Kontexten dienen.

Schlüsselwörter: Bilinguale Erziehung. Multilinguismus. Donauschwaben.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Região Histórica do Banat.....	30
Figura 2 - Banat dentro dos limites físicos atuais	31
Figura 3 - Mapa Histórico da Região de Batschka	32
Figura 4 - Capa da revista Entre Rios de dezembro de 2012.....	35
Figura 5 - Pesquisa de Satisfação do Cooperado 2014	74
Figura 6 - Pesquisa de Satisfação do Cooperado 2014 – Comentários Gerais 1	75
Figura 7 - Pesquisa de Satisfação do Cooperado 2014 – Comentários Gerais 2	75
Figura 8 - Pesquisa de Satisfação do Cooperado 2014 – Comentários Gerais 3	76
Figura 9 - Prioridades Estabelecidas	76
Figura 10 - Plano de Ação da Pesquisa de Satisfação do Cooperado 2014	77
Figura 11 - Escolas com Ensino de Alemão no Brasil	121
Figura 12 - Escolas Alemãs no Brasil.....	122
Figura 13 - Escolas de DSD no Brasil.....	124
Figura 14 - Apoio ao Ensino de Alemão no Mundo	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grade Curricular Anos Iniciais.....	55
Quadro 2 - Grade Curricular – Anos Finais	57
Quadro 3 - Grade Curricular – Ensino Médio	58
Quadro 4 - Expectativa de proficiência em alemão standard da Equipe Pedagógica	132
Quadro 5 - Expectativa de proficiência em alemão standard da Equipe Docente	133
Quadro 6 - Expectativa de proficiência em alemão standard da Equipe Administrativa.....	134
Quadro 7 - Alemão Fluência	135
Quadro 8 - Alemão Básico	136
Quadro 9 - Atividades Práticas nas aulas de Língua Alemã.....	137
Quadro 10 - DLL (Deutsch lehren lernen)	138
Quadro 11 - Neurociência, aulas bilíngues, canções e brincadeiras	139
Quadro 12 - Metodologia Montessoriana	141
Quadro 13 - Rotina da Educação Bilíngue e Materiais de um Currículo Bilíngue	142
Quadro 14 - Jugend debattiert (Juventude em Debate)	143
Quadro 15 - Proposta para o planejamento de aulas de um currículo bilíngue de imersão	156
Quadro 16 - Exemplo de Quadro de Competências conforme QCERL e Estratégias de Trabalho e Uso Linguístico	160
Quadro 17 - Os Campos de Experiência da BNCC e seus objetivos (baseado na BNCC) .	161
Quadro 18 - Sugestão de Organização de Proposta Curricular com Progressão de Vocabulário e Estruturas Linguísticas para um Grupo 3 da Educação Infantil (com itens lexicais em língua alemã)	164
Quadro 19 - Sugestão de Organização de Proposta Curricular com Progressão de Vocabulário e Estruturas Linguísticas para um Grupo 3 da Educação Infantil (com itens lexicais traduzidos para a língua portuguesa)	165
Quadro 20 - Sugestão de progressão linguística em relação à temática Rotina.....	167
Quadro 21 - Sugestão de Avaliação da Aprendizagem para o Primeiro Trimestre para um Grupo 3 de Educação Infantil.....	169

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	OS SUÁBIOS DO DANÚBIO	20
2.1	Aspectos históricos do grupo étnico	20
2.2	A comunidade de Entre Rios	21
2.2.1	<i>A Cooperativa Agrária Agroindustrial</i>	23
2.2.2	<i>A Fundação Cultural Suábio-Brasileira</i>	24
2.2.3	<i>O Museu Histórico de Entre Rios</i>	28
2.3	Aspectos linguísticos do Donauschwäbisch	29
2.3.1	<i>A variedade nos dias de hoje</i>	33
2.3.2	<i>Inteligibilidade, intercompreensão e diglossia</i>	39
2.3.3	<i>O papel das mídias locais na manutenção das tradições e da preservação das variedades língua alemã standard e Donauschwäbisch: rádio, homepages e revista</i>	43
3	O COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA	48
3.1	O perfil da comunidade escolar	48
3.2	Aspectos Históricos	49
3.3	O currículo do Colégio	51
3.4	Heimatkunde: uma abordagem linguística plural no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina	59
3.5	Motivações para a (re)inserção de um currículo bilíngue no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina	73
4	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	78
4.1	Bilinguismo	78
4.1.1	<i>Aspectos cognitivos do bilinguismo</i>	86
4.2	Educação Bilíngue	88
4.2.1	<i>Modelos de Currículos Bilíngues</i>	89
4.2.2	<i>Currículos de imersão total em língua adicional</i>	92
4.3	Língua, linguagem e fala	95
5	METODOLOGIA	100
5.1	Objetivos e perguntas de pesquisa	101
5.2	Procedimentos e instrumentos utilizados	102
6	PROPOSTA PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO BILÍNGUE	104

6.1	Idade	110
6.2	Política linguística da instituição e carga horária	114
6.3	Inserção do Donauschwäbisch	117
6.4	Certificação	119
6.5	Legislação	127
6.6	Preparação do corpo docente e da equipe pedagógica	130
6.7	Preparação do ambiente escolar	149
6.8	Mobilização de recursos estratégicos e financeiros	150
6.9	Informação para a comunidade	152
6.10	Sugestões metodológicas e didáticas para um currículo bilíngue	154
6.11	Elaboração do currículo	159
6.11.1	<i>Kann-Beschreibungen</i>	159
6.11.2	<i>Os Campos de Experiências da BNCC</i>	161
6.11.3	<i>Organização da proposta curricular do foco linguístico</i>	163
6.11.4	<i>Organização de uma proposta de avaliação</i>	168
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS	177
	ANEXOS	185
	ANEXO A – Sugestão de materiais para a educação infantil	185

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas adicionais está cada vez mais presente nas instituições educacionais no Brasil – e, conseqüentemente, cada vez mais e mais cedo indivíduos estão podendo ter contato com uma nova língua. Sabe-se que a procura por uma segunda ou até mesmo por uma terceira ou quarta língua estrangeira, seja por parte de pais ou de alunos, está crescendo. Isso também ocorre com o estudo da língua alemã, que ganha constantemente mais alunos no nosso país.

O último levantamento realizado em conjunto pela Agência Central para as Escolas de Alemão no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA*), pelo Ministério das Relações Exteriores da Alemanha (*Auswärtiges Amt*), pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (*Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD*) e pelo Instituto Goethe (*Goethe-Institut – GI*), divulgado no dia 21 de abril de 2015, mostrava que o número de estudantes de alemão aumentou em 30% no Brasil entre 2010 e 2015. A pesquisa mostrava ainda que os estudantes de língua alemã do Brasil representam 30% dos estudantes desse idioma na América Latina.¹

Mesmo não havendo ainda um levantamento mais atual em relação ao número de estudantes de alemão no Brasil, acredita-se, através de dados constantemente divulgados em eventos realizados pelos órgãos acima mencionados, que a tendência continue crescente. Dada a relevância da procura pelo aprendizado da língua alemã no Brasil, torna-se necessário pensar as diferentes formas de se oferecer esse idioma nos diferentes contextos que se oferecem, refletindo sobre aspectos didáticos, mas também sobre aspectos político-educacionais e sociais que possam estar envolvidos nessa oferta. As pesquisas acadêmicas relacionadas ao ensino do alemão em contexto escolar ainda não são em grande número, como se pode averiguar através de uma rápida pesquisa nos repositórios digitais, havendo aparentemente ainda muito campo a ser explorado.

¹ Informações mais detalhadas sobre a pesquisa estão disponíveis em: <https://www.dw.com/pt-br/interesse-pelo-idioma-alemão-aumenta-mundo-afora/a-18396679>. Acesso em: 03 fev. 2019. No corrente ano, esta pesquisa está sendo realizada novamente e os resultados atuais devem ser disponibilizados até o final de dezembro. As mesmas instituições estão realizando o levantamento de dados, conforme solicitação de apoio que recebi enquanto integrante da diretoria da Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão, no mês de março de 2019.

A língua alemã *standard*² é aprendida em nosso país em escolas (privadas e públicas), em universidades (tanto em cursos de graduação em Letras quanto na extensão) e em cursos livres (PUPP SPINASSÉ, 2014). A maioria das instituições que oferece alemão está localizada na Região Sul (PUPP SPINASSÉ, 2014), muito devido à grande imigração de língua alemã que ocorreu para os três estados dessa região. Com isso, muitas vezes, o alemão *standard* é aprendido em contextos onde estão presentes “variedades dialetais alemãs”³ no dia-a-dia da comunidade, faladas até hoje, principalmente por descendentes dos imigrantes.

O foco desta pesquisa é um desses contextos: nosso objetivo é pensar o ensino de alemão como língua adicional⁴ em uma comunidade de fala de Suábio do Danúbio (*Donauschwäbisch*) no interior do Paraná, que externou o desejo e o interesse na implementação de um currículo bilíngue português-alemão na principal escola local. Esta pesquisa busca dar subsídios para tal, sendo um aporte teórico para contribuir nas discussões que estão sendo desenvolvidas na instituição – o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. Assim, é nosso propósito olhar para os conceitos de bilinguismo e de educação bilíngue, analisando as possibilidades de organização curricular que melhor se adaptem ao contexto peculiar estudado, apresentando os fundamentos necessários para a concretização desse projeto educacional, sem deixar de lado os fatores sociais envolvidos.

A partir de uma análise aprofundada dos elementos citados e da compreensão das necessidades e especificidades contextuais desse colégio, que tem tradição no ensino da língua alemã *standard* e está inserido nessa comunidade de descendentes de suábios do Danúbio, buscaremos, sob uma perspectiva sociolinguística, entender os fatores que precisam ser considerados para a implementação, nesta comunidade, de um currículo multilíngue que privilegie o ensino do alemão e que possa servir como

² “Língua alemã *standard*” ou “alemão *standard*” são os termos utilizados nesta tese para se referir à variedade padrão da língua alemã, chamada de *Standarddeutsch* ou também *Hochdeutsch* nos países onde é língua oficial (Alemanha, Áustria, Suíça, Liechtenstein, Luxemburgo e Bélgica).

³ A conceitualização dessas línguas será feita posteriormente, na seção 2.3.

⁴ Priorizamos o termo “língua adicional” pois, segundo Schlatter e Garcez (2009, p. 127), ele enfatiza “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa”. O termo será mais bem explicado no item 2.3.2 desta tese. Conforme nos coloca também Rajagopalan (2003), ao adquirirmos outra língua, esta começa a fazer parte de nossa vida, sem deixar que jamais nos domine. É, de fato, um acréscimo à vida e aos conhecimentos de quem a aprende. Assim sendo, o conceito outrora usado no contexto educacional, o de estrangeiro, parece provocar um distanciamento do aprendiz à língua que se “deseja” aprender. Assim, para a minha análise, o conceito de língua adicional é mais relevante no sentido de promover uma maior aproximação do aluno às nuances e estruturas da língua alemã dentro do contexto de estudo.

contribuição para as reflexões acerca de implementação de modelos de educação bilíngue também em outros contextos.

A principal motivação para esta pesquisa foi a minha vontade de abraçar esse desafio de pensar o novo currículo com mais ênfase na língua alemã para essa escola, na qual desempenho a função de diretora geral. O contexto da pesquisa – o distrito de Entre Rios, em Guarapuava (Paraná), onde está localizada a escola – é um contexto cooperativista, no qual a língua alemã exerce um papel fundamental para a economia e para a manutenção das tradições preservadas nos seus 68 anos de história. O desejo pelo currículo bilíngue emergiu, portanto, de aspectos sociais e culturais peculiares da dinâmica linguística local. Assim, pretendo dar uma contribuição enquanto pesquisadora especialista da área, a partir dos meus estudos e de minha longa experiência em sala de aula, e sob a perspectiva da Sociolinguística, que é uma área “que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística” (CEZARIO; VOTRE, 2011, p. 141).

As contribuições do presente estudo são importantes, por várias razões. Primeiramente, ao analisar as questões relativas ao Colégio, notei que ele já oferecera um currículo bilíngue de imersão na língua alemã ao longo de praticamente toda a sua história (mais ou menos 51 anos). Há 7 anos, esse modelo de imersão realizado na Educação Infantil e no Primeiro Ano do Ensino Fundamental foi abolido, pois, na época, percebia-se que a metodologia utilizada não era a mais adequada: traduziam-se as apostilas do Sistema Positivo de Ensino para o alemão e usava-se esse material nas aulas. Ainda que essa não fosse a maneira mais pertinente de ministrar as aulas, contudo, muitas pessoas da comunidade local foram alfabetizadas nesse modelo e possuem, hoje, um domínio linguístico que lhes possibilita fluência em língua alemã – o que contribui, aparentemente, para que a própria comunidade tenha uma compreensão de que um modelo de imersão traz mais vantagens do que desvantagens. Como já pude observar em relatos espontâneos ouvidos na comunidade, acredita-se que, mesmo com suas falhas, o antigo currículo bilíngue instrumentalizou os alunos para uma maior fluência na língua-alvo, em comparação ao que se estava tendo como resultado no modelo não imersivo em vigor nos últimos anos.

Outra justificativa para a realização deste trabalho é o resultado para uma pesquisa de satisfação realizada pelo colégio com a comunidade escolar no final de

2015 e que está arquivada na instituição.⁵ Mais de 90% da comunidade escolar expressaram o desejo de que o estudo da língua alemã fosse fortalecido, o que gerou o estabelecimento de uma meta importante para a gerência do Departamento Sociocultural da mantenedora e para a direção e a coordenação pedagógica de língua alemã do colégio: o desenvolvimento de uma proposta de educação bilíngue que, de certa forma, seguisse os moldes já instituídos há alguns anos, mas que estivesse em consonância com a metodologia e a didática necessárias para uma aprendizagem mais eficaz e que trouxesse uma melhor fluência na língua alemã a todos os alunos do Colégio. Daí a necessidade de um estudo mais aprofundado e um olhar externo à realidade, que viessem a subsidiar teoricamente os passos a serem seguidos para a organização do projeto.

Mais uma razão para desenvolver esta pesquisa é o fato de que essa comunidade de descendentes de suábios do Danúbio ainda é pouco conhecida e pouco abordada em estudos acadêmicos. Na biblioteca do Museu Histórico de Entre Rios, encontramos algumas obras relacionadas ao tema, como Gehl (2008), que se atém a biografias linguísticas dos suábios do Danúbio, mas estudos acadêmicos que abordem aspectos da comunidade ainda são escassos. Assim, o que se busca com este trabalho também é realizar um estudo especializado sobre uma demanda local, levando em conta as especificidades e peculiaridades da comunidade, formada por um grupo étnico específico e com uma dinâmica linguística própria.

Como já dito anteriormente, o contexto sociocultural em que está inserida a escola é um contexto multilíngue: as pessoas falam o “dialeto *schwowisch*”⁶, a língua alemã *standard* e a língua portuguesa. No cotidiano da Cooperativa Agrária, ouve-se frequentemente o dialeto *schowisch*, tanto ao telefone (de forma oral ou até mesmo escrita no Whatsapp), quanto em diálogos pessoais e profissionais. No supermercado, na farmácia, nas despedidas entre pais e alunos em frente à escola, por exemplo, comumente ouve-se *Donauschwäbisch*, língua alemã *standard* e/ou português. Na assembleia geral da mantenedora, as línguas predominantes são o alemão *standard*

⁵ Trata-se de uma pesquisa de satisfação de abordagem qualitativa, com perguntas abertas, realizada com as famílias da comunidade escolar por uma consultoria terceirizada, encarregada pela Cooperativa Agrária Agroindustrial (mantenedora instituidora do colégio). Os resultados de todas as pesquisas desse tipo, encomendadas pela mantenedora, são apresentados publicamente à comunidade escolar sempre que as pesquisas são realizadas, e ficam disponíveis na Rede da Cooperativa, dentro da pasta da ISO 9001.

⁶ “*Schowisch*” é a forma usada pelos próprios falantes para denominar a variedade falada na comunidade, o *Donauschwäbisch*, e origina-se do dialeto alemão *Schwäbisch* (Suábio).

e o *Donauschwäbisch*. A recepção e a condução no museu, dá-se também nas três línguas, ficando a critério de escolha do interlocutor. Em eventos culturais específicos das colônias (que são cinco), é possível ouvir, inclusive, outros dialetos, que tem como base línguas eslavas.

Além disso, a maioria dos eventos culturais que ocorrem na comunidade é realizada em língua alemã. No colégio, é desejável que os discursos oficiais feitos por mim, por exemplo, sejam realizados em alemão, num primeiro momento. Os grupos de dança, os corais, os grupos de teatro, ou seja, os mais de 30 grupos culturais mantidos pelo Departamento Sociocultural da Cooperativa mantenedora e instituidora realizam as suas atividades também na língua alemã. Nos diversos eventos maiores organizados pela cooperativa e pela comunidade, como por exemplo na semana alusiva aos festejos da colheita da cevada, a língua alemã é a primeira língua a ser utilizada. As placas da cidade, bem como as da escola, também são bilíngues (português e alemão *standard*). Na condição de diretora educacional, em atendimentos, muitas vezes sou abordada em *Donauschäbisch*. Assim, meus interlocutores falam o dialeto e eu falo o alemão *standard*, quando não me arrisco a falar algumas palavras em dialeto, o que, por sinal, é muito querido no contexto. Os conselhos de classe da Educação Infantil, em especial, ocorrem de forma muito natural com a alternância das 3 línguas, em que fica difícil de identificar, qual a língua predominante. Ou seja, o contexto já está orientado para o multilinguismo. Na seção 2 desta tese, detalharemos sobre o uso do *Donauschwäbisch* e a relevância que ocupa na comunidade.

O tema deste trabalho está, portanto, relacionado às necessidades da comunidade local. Busquei subsídios para a fundamentação de um currículo bilíngue que, ao mesmo tempo em que retoma uma prática existente há alguns anos, deve ser instituído de acordo com a realidade atual, levando em conta a realidade local e processos didáticos e metodológicos mais pertinentes a uma proposta de educação bilíngue, para permitir uma formação sólida aos alunos tanto nos quesitos cognitivos quanto socioculturais. Para tanto, elaborou-se, nesta tese, um projeto para a implementação de um currículo bilíngue nesses termos, que traz importantes contribuições, que vão desde a preparação dos professores, do ambiente e da comunidade escolar a sugestões concretas para a instituição de uma proposta curricular.

Assim, no segundo capítulo deste trabalho, explico o contexto da comunidade

de Entre Rios, trazendo os aspectos históricos do grupo étnico suábios do Danúbio, as importantes instituições fundadas pelos imigrantes, como a Cooperativa Agrária Agroindustrial e a Fundação Cultural Suábio-Brasileira, e aspectos linguísticos do *Donauschwäbisch*. Em seguida, apresento o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, seus aspectos históricos, bem como outros elementos, como o perfil da comunidade escolar, o currículo atual e os motivos que levam a instituição ao processo de reinserção de um currículo de caráter bilíngue. No quarto capítulo, trago os pressupostos teóricos que orientam a pesquisa: fundamento o bilinguismo, a educação bilíngue e os diferentes modelos de currículo bilíngue, o que inclui o currículo de imersão. Posteriormente, exponho a metodologia utilizada, que se baseia na revisão bibliográfica acerca dos temas citados e no levantamento de fundamentos. Por fim, apresento uma proposta para a implementação de um currículo bilíngue, que aborda uma discussão sobre diversos aspectos, como a preparação do ambiente, da comunidade e do corpo docente, a questão da idade, a política linguística escolar, a inserção do *Donauschwäbisch*, a carga horária, a legislação, a elaboração do currículo, entre outros.

2 OS SUÁBIOS DO DANÚBIO

2.1 Aspectos históricos do grupo étnico

Os dados que exponho a seguir foram obtidos a partir de visitas ao Museu Histórico de Entre Rios⁷, que reconstrói a história do povo suábio em seus mínimos detalhes, a partir da obra de Paulo Esteche, cujo título é “Mathias Leh: Um olhar para o futuro”⁸, de 2013, e de informações constantes na página virtual da Fundação Cultural Suábio-Brasileira⁹.

A história dos suábios do Danúbio tem seu início na Europa. Segundo informações encontradas no Museu Histórico, a história da Alemanha, da Áustria e de outros países do sudeste da Europa, como a Hungria, a Romênia e a ex-Iugoslávia (hoje Croácia e Sérvia), em um período que, no total, abrange desde o século XVII até meados do século XX, permeia a identidade cultural desse povo. Trata-se de um período histórico que representa a própria formação de vários países europeus atuais, com guerras, fusões, invasões, imigrações e a redefinição constante de fronteiras.

Na Europa, os suábios do Danúbio eram e são, de maneira geral, povos de etnia e cultura germânicas, que têm sua origem principal no sudoeste e no oeste do território que hoje corresponde à Alemanha. A denominação “suábio” refere-se, diretamente, aos germânicos que habitavam a “Suábia”, uma região que atualmente está inserida no estado alemão de Baden-Württemberg, no sudoeste da Alemanha, conforme exposição histórica do museu. Já a denominação “suábio do Danúbio” abrange todos os povos germânicos (não só os originários da Suábia) que, principalmente no século XVIII, imigraram de áreas do sudoeste e do oeste do então Reino Alemão (*Deutsches Reich*) para o sudeste da Europa (hoje Croácia, Sérvia, Romênia, Hungria, entre outras localidades). Essa região havia sido reconquistada em guerras contra os otomanos.

Conforme dados coletados *in loco*, o principal período de imigração dos suábios

⁷ É possível encontrar mais informações sobre o Museu Histórico de Entre Rios em sua página de internet, onde também se pode fazer um tour virtual. Disponível em: <http://www.suabios.com.br/museu>. Acesso em: 30 jun. 2019.

⁸ Mathias Leh foi presidente da Cooperativa Agrária Agroindustrial de 1966 a 1994 e, portanto, idealizador de uma série de projetos que dizem respeito à comunidade de Entre Rios. Maiores informações podem ser obtidas na página virtual do memorial alusivo a ele. Disponível em: <http://memorialmathiasleh.com.br/trajetoria/>. Acesso em: 30 jun. 2019.

⁹ A página virtual consultada para coletar dados está disponível em: <http://www.suabios.com.br/index>. Acesso em: 30 jun. 2019.

do Danúbio ocorreu a partir de 1720. Naquela época, os imperadores austríacos (da linhagem dos Habsburgos) incentivaram principalmente agricultores a realizarem o povoamento dos territórios conquistados. Para aqueles locais, além dos suábios, imigraram pessoas das regiões germânicas da Francônia (*Franken*), Bavária (*Bayern*), Alsácia-Lorena (*Elsass-Lothringen*), Platinado (*Pfalz*), Hesse (*Hessen*), Boêmia (*Böhmen*), Silésia (*Schlesien*), Vestfália (*Westfalen*), Suíça (*Schweiz*) e da própria Áustria (*Österreich*).

Os suábios do Danúbio fixaram-se em vários povoamentos, de maior ou menor porte, em locais como Turquia, Suábia, Batschka, Banat, Sirmia, Slavônia e Sathmar, todos pertencentes ao Império Austro-Húngaro. Ali praticaram a agricultura e mantiveram suas variedades linguísticas de base germânica e suas tradições.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, em 1918, o Império Áustro-Húngaro dissolveu-se e as regiões habitadas pelos suábios do Danúbio, outrora sob um mesmo governo, estavam divididas pelas fronteiras de vários países, como Hungria, Romênia e Iugoslávia.

Durante e depois da Segunda Guerra Mundial, muitos suábios deixaram o sudeste da Europa, dirigindo-se à Áustria, onde viveram durante 7 anos em abrigos para refugiados. A instituição filantrópica “Ajuda Suíça para a Europa” (*Schweizer Europahilfe*) organizou um projeto para viabilizar uma alternativa de vida para um grupo de suábios do Danúbio que se encontrava na Áustria. 500 famílias (um total de 2.446 pessoas), inscreveram-se na iniciativa, cujo objetivo era a criação de uma cooperativa agrícola no Brasil. Esta foi a iniciativa que posteriormente levou à fundação da Cooperativa Agrária Agroindustrial e à colonização dos campos de Entre Rios, localidade que é um distrito do município de Guarapuava, no Paraná, onde se localiza, hoje, o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.

2.2 A comunidade de Entre Rios

Os suábios do Danúbio chegaram a Entre Rios em 1951. Além de ser a única comunidade desse grupo étnico estabelecida no Brasil, o distrito de Entre Rios também é hoje a única comunidade rural de suábios do Danúbio no mundo que existe em moldes semelhantes aos praticados originalmente no sudeste da Europa. Em outros países, os suábios estão dispersos, por vezes em grandes centros urbanos, conforme informações detalhadas expostas no Museu Histórico de Entre Rios.

Mesmo sendo uma imigração mais recente, se comparado a outros grupos étnicos germânicos que vieram para o Brasil, o processo de colonização dos suábios do Danúbio apresenta muitas semelhanças com aqueles ocorridos anteriormente. Segundo Esteche (2013, p. 183), “o desembarque dos suábios do Danúbio em Entre Rios provocou a ruptura num cenário até então composto de capoeiras, pastos e florestas nativas”. Nesse contexto, os suábios do Danúbio se estabeleceram e construíram sua história no Brasil.

Em Entre Rios, a disposição dos suábios do Danúbio para enfrentar as muitas dificuldades dos primeiros anos, marcados por perdas de safras, falta de infraestrutura e por dificuldades linguísticas¹⁰, juntamente com o seu esforço para a superação de obstáculos, constituíram uma das páginas da história da imigração dessa etnia alemã no Brasil.

Atualmente, o distrito de Entre Rios é formado por cinco colônias: Vitória, Jordãozinho, Cachoeira, Socorro e Samambaia. No total, vivem, nesse distrito, cerca de 12.000 habitantes, dos quais aproximadamente 3.500 são descendentes de suábios do Danúbio. Em torno de 200 pioneiros, dos sete transportes que partiram da Europa e chegaram ao Brasil em 1951, vivem ainda hoje. Os descendentes prezam pela manutenção da língua, das tradições e dos costumes, o que se reflete em eventos da Fundação Cultural Suábio-Brasileira¹¹ e na participação ativa da comunidade nos eventos do Colégio Imperatriz e da Cooperativas Agrária, como por exemplo em festas do dias das mães e dos pais (que contam com a participação de mais de 1000 pessoas), festa junina, dia to trabalhador, *Maibaum* (evento alusivo ao dia primeiro de maio), eventos de natal, teatros, grupos folclóricos, canto coral, entre muitos outros.

Hoje, conscientes em relação à necessidade de participar de um mundo multicultural, os suábios do Danúbio de Entre Rios e seus descendentes guardam a história e os exemplos de seus antepassados e enfrentam os novos desafios trazidos pela globalização: a profunda e rápida modernização da agricultura em tempos de mercados sem fronteiras e ao mesmo tempo a preservação de sua identidade cultural. No campo da educação, os suábios do Danúbio procuram ser referência, para propiciar aos seus descendentes uma aprendizagem de qualidade, preocupados

¹⁰ Os imigrantes suábios do Danúbio falavam a língua alemã padrão ou o dialeto *Donauschwäbisch* e desconheciam a língua portuguesa, o que inicialmente dificultou a comunicação na nova terra.

¹¹ Maiores informações sobre a Fundação Cultural Suábio-Brasileira e sobre a preservação da cultura suábia podem ser encontradas na homepage da instituição. Disponível em: <http://www.suabios.com.br/index>. Acesso em: 30 jun. 2019.

também com a sucessão de sua história, o que está evidenciado na estrutura sociocultural que a Cooperativa Agrária Agroindustrial organizou, quando criou, além de um hospital, um centro cultural e um colégio, mantidos até hoje. Na visão do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, estampada na parede do corredor de entrada, confirmamos isso: “Ser referência em educação plurilíngue”.

Incorporando os aspectos da história dessa comunidade, que já são plurais, convém, enquanto pesquisadora baseada nos anseios locais, incentivar o estabelecimento de uma política linguística no Colégio que também estimule a pluralidade linguística, o que, no meu entendimento, se apresenta como uma enorme vantagem sociolinguística. A história de Entre Rios e a da Cooperativa Agrária Agroindustrial são indissociáveis. Assim, no próximo item, apresento informações mais detalhadas sobre a história da cooperativa.

2.2.1 A Cooperativa Agrária Agroindustrial

A Cooperativa Agrária Agroindustrial (doravante Agrária) foi fundada, como planejado, portanto, em solo brasileiro, e sua cerimônia de fundação ocorreu no dia 5 de maio de 1951, no Hotel Central, em Guarapuava. Com apoio financeiro da Ajuda Suíça para a Europa, a Agrária adquiriu, em Entre Rios, uma área inicial de cerca de 22 mil hectares. Os suábios do Danúbio que participaram do projeto de imigração para Entre Rios tornaram-se cooperados e, com o fruto de seu trabalho, pagaram à Cooperativa pelas terras recebidas.¹²

A Agrária é uma cooperativa agroindustrial que alia à tecnologia e à gestão de excelência a tradição e a história. A partir da agricultura, a Agrária instituiu cadeias produtivas completas, que compreendem desde pesquisa agrícola, realizada pela FAPA (Fundação Agrária de Pesquisa Agropecuária) até a industrialização. As principais culturas produzidas pelos imigrantes cooperados foram e ainda são soja, milho, trigo e cevada. Às *commodities* agrega-se valor por meio das unidades de negócios Agrária Malte, Agrária Farinhas, Agrária Nutrição Animal, Agrária Óleo e Farelo, Agrária Sementes e Agrária Grits e Flakes.

¹² As informações referentes à Cooperativa Agrária Agroindustrial que apresento aqui estão baseadas na apresentação histórica que encontramos no Museu Histórico de Entre Rios, em diálogos *in loco* e na página virtual da cooperativa. Disponível em: <http://www.agraria.com.br>. Acesso em: 30 jun. 2019.

Para dar suporte à produção, a Agrária conta com uma matriz energética própria, estrutura logística que engloba três unidades de armazenagem, além de um moderno laboratório central que realiza análises em todas as etapas da cadeia produtiva.

Segundo os dados encontrados, diante do seu compromisso com o futuro, a Agrária investe ainda em educação, na preservação da cultura, bem como na saúde e no bem-estar de toda a comunidade, investindo no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, na Fundação Cultural Suábio-Brasileira e no Hospital e na Farmácia Semmelweis, conforme já citado anteriormente. A cooperativa conta, hoje, com aproximadamente 650 cooperados e 1500 colaboradores, contribuindo de forma muito significativa para o desenvolvimento da comunidade local.

Conforme apresentado, a história da Cooperativa Agrária e de Entre Rios são indissociáveis. O comprometimento da cooperativa com seus cooperados e com a comunidade suscita a atuação em importantes projetos, desde o princípio da história do povo suábio no Brasil, o que é repetidamente possível ouvir nos discursos dos diretores da cooperativa e dos habitantes da própria localidade.

2.2.2 A Fundação Cultural Suábio-Brasileira

A Fundação Cultural Suábio-Brasileira de Entre Rios conta com 21 colaboradores e com mais de 389 integrantes, que participam de seus 30 grupos culturais. Após quase 70 anos de história em terras brasileiras, a cultura suábica é preservada com a maior fidelidade possível às suas origens, sendo transmitida às novas gerações por meio dos diversos grupos culturais de Entre Rios.

Em 7 de agosto de 2001 foi criada a Fundação Cultural Suábio-Brasileira, na Colônia Vitória, no já citado Distrito de Entre Rios. Nesse momento, reuniram-se os esforços da comunidade suábica em uma instituição que tem por objetivo promover e estimular a ação cultural, a língua, as tradições e as raízes suábicas e brasileiras.¹³

A Fundação é composta por um teatro, uma rádio comunitária, espaços culturais multifuncionais, um centro de jovens e o Museu Histórico de Entre Rios¹⁴.

¹³ A página virtual da Fundação Cultural Suábio-Brasileira nos traz as mais diversas informações sobre as atividades realizadas e os propósitos do órgão, assim como as demais informações aqui reunidas. Disponível em: <http://www.suabios.com.br/index>. Acesso em: 30 jun. 2019.

¹⁴ Deter-me-ei ao museu em seção específica (2.2.3).

Trata-se de um grande centro de produção cultural da região, que tem grande importância social, pois agrega valor cultural com o fomento das artes e desenvolvimento total da comunidade local e, também, regional.

O projeto da Lei Rouanet de Incentivo à Cultura é um projeto do Ministério Brasileiro da Cultura (a partir de 2019, Ministério Brasileiro da Cidadania) com a finalidade de estimular os investimentos em projetos culturais de interesse público. Assim, a Fundação Cultural Suábio-Brasileira também usufrui desse projeto do ministério, cujos objetivos específicos, neste caso, são a preservação de patrimônio histórico, espaço cultural e educacional, a geração de desenvolvimento sociocultural e o fomento do turismo cultural – ou seja, a manutenção de escolas, da Fundação Cultural e suas atividades sociais e a preservação e promoção de cultura. Nesse projeto, qualquer contribuinte brasileiro pode destinar parte de seu imposto de renda devido para um projeto cultural da Fundação Cultural Suábio-Brasileira de sua escolha.

As atividades desenvolvidas na Fundação Cultural são diversas. Os grupos de danças folclóricas da Fundação Cultural, por exemplo, existem desde 1951, ano de fundação da colônia de Entre Rios. Os grupos representam bem a disseminação e a preservação da cultura e da tradição suábica. Divididos em categorias que envolvem desde crianças de 3 anos até os pioneiros, os trajes usados nas apresentações permeiam a cultura alemã, a austro-húngara e a austríaca. São feitas diversas apresentações culturais no Brasil e também no exterior.

Além de preservar a tradição, na concepção dos coordenadores da Fundação Cultural Suábio-Brasileira, a dança trabalha a musculatura, fortalecendo-a, estimula a coordenação motora, a flexibilidade, a postura, a consciência corporal e as noções de espaço, além de melhorar integração social dos participantes, combatendo inseguranças e estimulando a vivência em grupo. Musicalidade, ritmo e criatividade também estão entre os ganhos citados pela coordenação.

Também a partir da página virtual da Fundação Cultural, percebe-se que outro projeto que contribui para a preservação dos ideais suábios é o coral infantil, que trabalha a sensibilidade – afetiva e musical – e a capacidade de concentração, e desenvolve o raciocínio lógico e a memória. Trabalhar com a música, principalmente em grupos, faz com que as crianças sejam induzidas à ordem, disciplina, organização e ao respeito pelo próximo. Esse trabalho com o coral é uma atividade da Fundação

Cultural, desenvolvida em parceria com o colégio, que trabalha no desenvolvimento da sensibilidade dos alunos.

Outro grupo de coral é o Coral Suábio. É um dos grupos que mais faz sucesso na comunidade, com vários integrantes. Torna-se uma oportunidade aos amantes de música, para os quais é uma ótima forma de demonstrar o talento e também de melhorar a técnica. Com diversas apresentações, o grupo ensaia diversas músicas em língua alemã, em língua portuguesa e também em *Donauschwäbisch*.

Existem também vários grupos instrumentais fomentados. Há a possibilidade de se fazer aulas instrumentais desde cedo (por volta dos 3 anos de idade). A Fundação Cultural entende que as crianças ampliam suas funções cognitivas para sempre, quando da inserção precoce na área de música.

A orquestra de sopros tem por objetivo o desenvolvimento técnico e musical de seus integrantes, com apresentações da literatura para sopros e por meio de ensaios regulares. Em relação ao grupo de flautas transversais, diz-se (também na página virtual do Fundação Cultural) que o som da flauta transversal é melodioso, de timbre suave e doce. O grupo de flautas transversais busca oferecer, ao aluno que está aprendendo, a possibilidade de dominar gradativamente a técnica e de ampliar a sua capacidade expressiva no instrumento através de um repertório diversificado.

O Grupo de Tenores foi criado para unir pessoas com o mesmo objetivo: o amor pela música. Através de diversas apresentações, o grupo vem se desenvolvendo e aperfeiçoando cada vez mais. Já as aulas de violão possibilitam que a prática de tocar seja confortável e de fácil aprendizado por parte do aluno. A técnica empregada busca a personalização, com abordagens teóricas e práticas, com diversas apresentações.

Na orquestra dos iniciantes, o grupo tem como objetivo formar novos instrumentistas que possam colaborar com os demais grupos da fundação; é feito um trabalho de base. Essa orquestra conta com saxofones, trompetes, flautas, bombardinos e bateria. O grupo de alunos apresenta-se nas diversas festas da comunidade.

O grupo de clarinetes é destinado àqueles que estão iniciando seus estudos no instrumento, a fim de aprender a tocar com os outros, e que pretendem crescer como músicos. A participação no grupo possibilita a prática do instrumento e a vivência em grupo por meio de diversos estilos musicais. E, por fim, o grupo de saxofones é destinado àqueles que estão iniciando seus estudos no instrumento. O grupo estimula o estudo e a prática de participação em bandas. Nele, o aluno tem contato com os

diversos tipos de saxofones que compõem o quarteto de sax: soprano, alto, tenor e barítono.

O grupo denominado *Musizieren mit Freunden*, ou seja, “Fazendo música com os amigos”, é um grupo misto de percussão e flauta doce, cujo objetivo é o de estimular a musicalização. Para oportunizar o canto para quem não necessariamente queira cantar no coral, há o grupo Nota Livre, com poucos integrantes e com foco em um repertório bem eclético. Esse grupo participa de diversos eventos da comunidade. Já com o objetivo de musicar missas, há o grupo Karolas, formado para entoar hinos religiosos.

Por fim, tem-se dois grupos de teatro: o adulto e o juvenil. O grupo de teatro adulto, chamado de Thomas Schwarz, tem mais de 10 anos e é um dos mais tradicionais da comunidade. Além de grandes apresentações, o grupo realiza alguns intercâmbios com municípios que têm colônias alemãs e que praticam o idioma, uma vez que todas as peças são apresentadas em alemão. O grupo também se apresenta nas festas da comunidade, declamando poesias, e em outros eventos. O grupo de Teatro Juvenil apresenta peças escritas pelos próprios participantes em alemão, em *Donauschwäbisch* e em português, incentivando assim o desenvolvimento da criatividade.

A Fundação Cultural Suábio-Brasileira administra também um centro para a juventude, chamado de *Jugendcenter*. Ele foi fundado em 10 de junho de 1975 por pessoas da comunidade e pelo padre Albano Berwanger, com o apoio da Cooperativa Agrária. O objetivo, que foi oferecer um espaço de entretenimento aos jovens e preservar a cultura e a tradição suábica, mantém-se até hoje e o centro é um ponto de encontro para os jovens da comunidade de Entre Rios, onde também acontecem shows, eventos e torneios.

2.2.3 O Museu Histórico de Entre Rios

O Museu Histórico de Entre Rios¹⁵ foi inaugurado em 5 de janeiro de 2012 e dedica-se à preservação e à divulgação da história, chamada carinhosamente pela comunidade de “legado”, deixada pelos suábios do Danúbio, que reconstruíram seu próprio destino em terras brasileiras.

Objetos históricos e documentos valiosos, expostos com o auxílio de tecnologia interativa, em um ambiente modernamente estruturado, são preservados no museu. Anualmente, a instituição recebe uma média aproximada de 10.000 visitantes, que têm a oportunidade de conhecer tanto as instalações, que são bem atraentes, quanto a história dos suábios do Danúbio, desde o século XVIII, no sudeste europeu, ao presente, no Brasil.

A tecnologia possibilita que, durante as visitas, possam ser exibidos vídeos históricos, como, por exemplo, as imagens da saída em 1944 e as da chegada ao Brasil em 1951. As fotografias, que retratam a história a partir da década de 1920, apresentam o mesmo propósito: oferecer uma experiência mais vivaz aos visitantes.

Os objetos conservados foram doados ao longo das décadas por pessoas da comunidade de Entre Rios e do exterior, e receberam, em 2012, pela terceira vez, um novo lar. O primeiro Museu Histórico foi inaugurado durante as comemorações de 20 anos de Entre Rios, em 1971, o segundo nos 40 anos, em 1991, e o atual, na festa de 60 anos do distrito. Apesar de ter sido planejada juntamente com a instalação do Centro Cultural Mathias Leh da Fundação Cultural Suábio-Brasileira, onde se encontra o museu hoje, a nova estrutura não foi construída àquela época, em 1991, estando localizada em endereços distintos da colônia Vitória em 1971 e 1991.

Uma vez que os antigos escritórios da Agrária, que abrigavam o museu, não atendiam mais às condições necessárias para a segurança dos objetos históricos, optou-se, em 2010, pela edificação de um novo museu, iniciada em 2011. A inauguração do Museu Histórico durante as festividades dos 60 anos de Entre Rios marcou o fim dos trabalhos e iniciou um novo capítulo para a preservação e a difusão da história dos suábios do Danúbio. A média anual de 10.000 visitantes jamais havia sido alcançada antes, mas tornou-se uma constante desde então. Essas pessoas,

¹⁵ A página do Museu Histórico de Entre Rios, já referida anteriormente, traz várias informações sobre o museu, que foram utilizadas para a redação desta seção. Disponível em: <http://www.suabios.com.br/museu>. Acesso em: 1 abr. 2019.

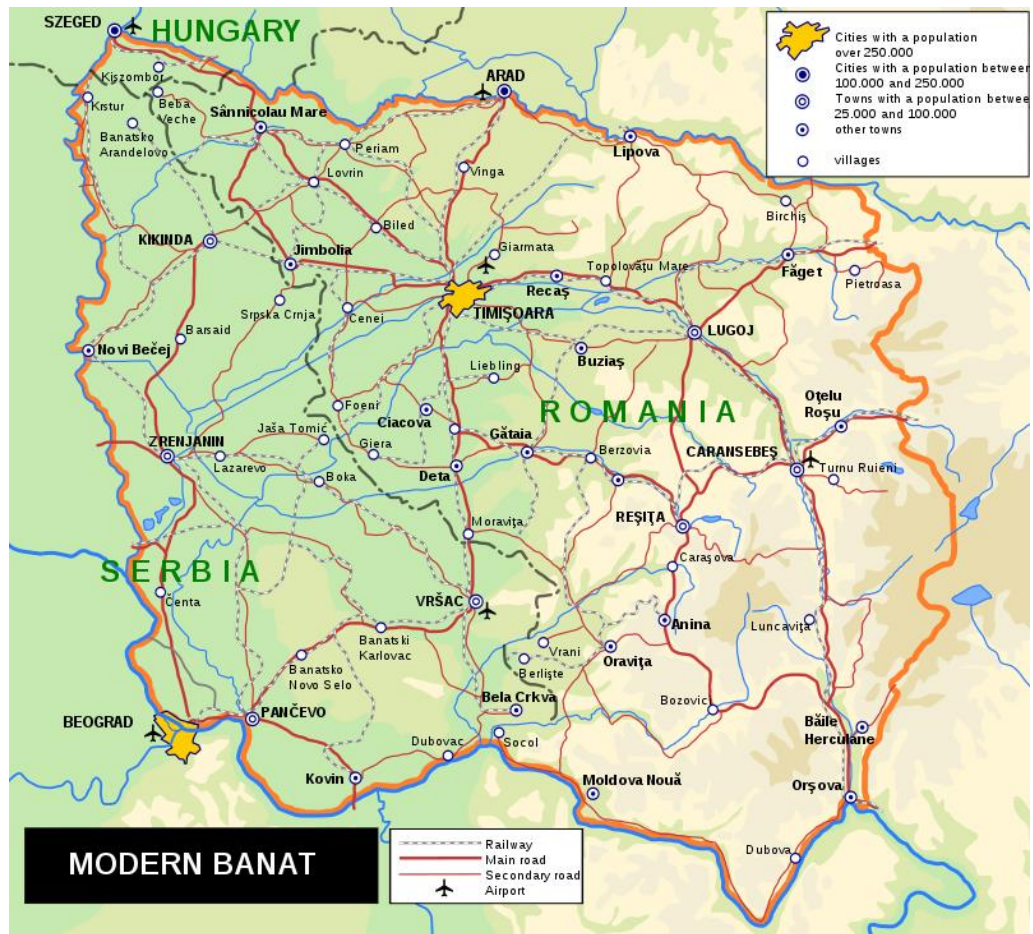
oriundas das mais variadas regiões do Brasil e do mundo, por consequência, passam a visitar e conhecer também Entre Rios e suas peculiaridades.

As visitas ao museu podem ser independentes ou ser feitas com a presença de uma guia, que acompanha os visitantes durante o *tour*, contando sobre a imigração desde a época do sudeste europeu até os dias atuais. Geralmente, as visitas são guiadas por descendentes de suábios do Danúbio.

2.3 Aspectos linguísticos do *Donauschwäbisch*

O *Donauschwäbisch*, que também pode ser denominado de *Banatschwäbisch*, é uma variedade oral de base germânica, falada em comunidades de suábios do Danúbio em parte do sudeste da Europa, nas regiões denominadas de Banato (*Banat*), que engloba especialmente regiões correspondentes à Romênia, à Sérvia e a parte da Hungria atualmente, e Batschka (*Bačka*), que compreende regiões próximas ao rio Danúbio onde hoje estão parte da Sérvia e o sul da Hungria, conforme mapas que seguem abaixo. A variedade aproxima-se de variedades como o *Pfälzisch* e o *Saarländisch*, com elementos do *Fränkisch* e do *Hessisch*, que são dialetos de regiões próximas à Suábia. Nas figuras 1 e 2, a seguir, apresento a região histórica do Banato (*Banatschwäbis*). Na figura 3, a região histórica do *Batschka*.

Figura 1 - Mapa da Região Histórica do Banat



Fonte: Nacu (2010).

Figura 2 - Banat dentro dos limites físicos atuais



Fonte: Arthur83 (2006).

Figura 3 - Mapa Histórico da Região de Batschka



Fonte: Panonian (2006).

Quando pensamos nos muitos dialetos de base germânica existentes, pensamos que a maioria deles é falada em territórios em que temos a língua alemã padrão como língua oficial, como por exemplo na Alemanha, na Áustria ou na Suíça. No entanto, esse cenário mostra-se diferente. De acordo com Suljevic¹⁶ (2014), esta é uma variedade do alemão falada sobretudo em territórios onde não se fala a língua alemã *standard*, ou seja, em que a língua alemã não necessariamente é a língua

¹⁶ Trata-se de um texto sobre a variedade *Donauschwäbisch*, publicado em um blog, em 26 de junho de 2014, cujo título, traduzido do alemão, fala que o *Donauschwäbisch* é uma variedade alemã falada fora de fronteiras alemãs – como acontece com as demais línguas alemãs de imigração faladas no Brasil. O artigo está disponível em: <http://varietatendeutschersprache.blogspot.com/2014/06/donauschwaebisch.html?view=flipcard>. Acesso em: 10 fev. 2019.

oficial. O autor, contudo, não menciona o povo suábio de Entre Rios; ele cita que a maioria dos falantes da variedade encontram-se no sudeste da Europa ou nos Balcãs (SULJEVIC, 2014).

Os suábios do Danúbio provêm de diversos lugares, conforme já mencionamos anteriormente. Quando foram saindo de seus locais de origem (Romênia, Sérvia, Hungria), os suábios levavam consigo as variedades linguísticas / os dialetos de suas terras natais junto com a língua que falavam oficialmente em seus países. O *Donauschwäbisch* foi assim denominado porque os imigrantes receberam o nome de *Donauschwaben*, em função de terem se estabelecido ao longo do rio Danúbio – *Donau*. Os suábios do Danúbio comunicavam-se primordialmente em *Donauschwäbisch* (SULJEVIC, 2014).

Conforme Suljevic (2014), o *Donauschwäbisch* é uma junção de vários dialetos, formado a partir de ilhas linguísticas, e que se cristalizou como uma variedade oral sobressaliente. Ainda segundo o autor, diferentes línguas influenciam o *Donauschwäbisch*. A maioria das influências provem das línguas com as quais os suábios do Danúbio entraram em contato (húngaro, romeno, sérvio, turco, entre outros), mas também há influências de línguas com as quais não houve contato direto. Isso também é perceptível em Entre Rios. A origem dos pioneiros influencia o uso de determinadas palavras, ou seja, há diferença no uso de vocábulos de uma colônia para outra dentro do *Donauschwäbisch*, o que está relacionado, muitas vezes, ao país de origem dos antepassados. Como exemplo temos uma comida típica, que, conforme explicam-me as pessoas de Entre Rios quando pergunto, por influência do romeno é chamada de *Juwetsch*, enquanto que por influência do iugoslavo é chamada de *Saratsch*. Trata-se de uma mistura de cebola, tomate e páprica, aquecidos em óleo, uma combinação para comer com ovo frito. O *Donauschwäbisch* também recebe influência do francês, como por exemplo na palavra *Lavour*, utilizada para “bacia”. Poderia apresentar vários outros exemplos, mas entendo que este não é o meu objeto primordial de estudo. No entanto, para ilustrar o que trago na essência do trabalho, é importante.

2.3.1 A variedade nos dias de hoje

Hoje, a variedade *Donauschwäbisch* praticamente não é mais falada no sudeste europeu, onde era típica, visto que muitos suábios do Danúbio foram expulsos

de lá ou morreram na época das guerras. Na Alemanha e na Áustria há, no entanto, uma série de associações de suábios do Danúbio, que mantêm e cultivam sua cultura, tradição e língua, para que não sejam esquecidas, o que acontece, também, em Entre Rios.

Gehl (2008) traz em seu artigo sobre biografias linguísticas do *Donauschwäbisch* dados que incluem a comunidade de Entre Rios: dos 1.400.000 suábios do Danúbio de 1940, no máximo sobreviveram 1.235.000. Hoje, segundo o autor, vivem menos do que 100.000 suábios do Danúbio nos antigos locais de imigração no sudeste da Europa. A maioria dos suábios, aproximadamente 660.000 pessoas, voltou para a Alemanha depois de 1945, e 150.000 regressaram para a Áustria. Outros foram para o além-mar, como por exemplo para os Estados Unidos, Canadá, Argentina, Austrália e Brasil – neste caso, o autor cita que há uma comunidade ainda existente, fundada nos anos 50, referindo diretamente o nome de Entre Rios.¹⁷

Conforme Gehl (2008) afirma que em relação ao *Donauschwäbisch* o número de elementos característicos do dialeto que se perderam, se comparado com os elementos lexicais, é baixo. Kiss (1990), em suas pesquisas na Hungria, levantou três aspectos importantes em relação à evolução dos dialetos, que aponta para as dificuldades de manutenção: 1) a necessidade e a oportunidade de uso de dialeto está ficando cada vez menor, ou seja, cada vez menos se tem situações de uso de fala; 2) o número de falantes de dialeto está diminuindo, as pessoas estão saindo cada vez mais do interior (onde comumente se falavam mais dialetos) e em função de seus estudos e trabalho optam por uma outra variedade linguística, ou seja, uma de maior prestígio; 3) os antigos dialetos acabam sofrendo interferências de outras variedades e tornam-se uma nova variedade.

A Revista de Entre Rios apresentou uma matéria sobre a variedade linguística

¹⁷ Hans Gehl é um estudioso e pesquisador da variedade *Donauschwäbisch* e dos suábios do Danúbio na Rumênia. Possui mais de 100 publicações acerca dos temas *Donauschwäbisch*, suábios do Danúbio e minorias linguísticas. Reproduzo aqui o recorte completo original, escrito em língua alemã, sobre o qual faço referência no texto, em que Gehl fala da situação biográfica dos suábios do Danúbio no mundo hoje: “*Nach privaten Schätzungen des Arbeitskreises Dokumentation der Donauschwäbischen Kulturstiftung, München, haben von den rund 1.400.000 Donauschwaben des Jahres 1940 höchstens 1.235.000 den Krieg, die Vertreibung und Internierung überlebt. Heute leben davon weniger als 100.000 in den historischen Siedlungsgebieten in Mitteleuropa. Die überwiegende Mehrheit der nach 1945 Überlebenden, etwa 810.000 Personen, haben im deutschen Sprachraum eine neue Heimat gefunden, davon etwa 660.000 in Deutschland und rund 150.000 in Österreich. In Übersee ist von folgenden Zahlen auszugehen: USA 70.000, Kanada 40.000, Brasilien, 10.000 (etwa 6000 in der 50-jährigen, doch immer noch lebensfähigen Siedlung in Entre Rios, im Bundesstaat Paraná), Argentinien 6.000 und Australien 5.000. Weitere rund 10.000 Donauschwaben sind weltweit in sonstigen Staaten sesshaft geworden*”. (GEHL, 2008, p. 176).

Donauschwäbisch em dezembro de 2012, escrita pelo jornalista Klaus Pettinger. A capa traz o título *Schwäbischer Dialekt in Wort und Schrift*, ou seja, “Dialeto suábio na fala e na escrita”, fazendo alusão à peculiaridade de que, em Entre Rios, também se “escreve” em dialeto, ainda que se trate de uma língua oral e sem uma norma padrão de escrita. Abaixo, na figura 4, a capa da revista mencionada, que nos apresenta elementos da escrita do *Donauschwäbisch*:

Figura 4 - Capa da revista de Entre Rios de dezembro de 2012



Fonte: Zeitschrift Entre Rios (2012).

Na submanchete da revista que podemos ver acima, fala-se de um fenômeno único, ao se referir ao uso do dialeto *Donauschwäbisch*, dizendo que diferentes

gerações o usam atualmente, inclusive na forma escrita: “*Es gibt ein ganz einzigartiges Phänomen: unterschiedliche Generationen verwenden den donauschwäbischen Dialekt heute sogar in Schriftform*”¹⁸. No artigo, esclarece-se o que foi e é feito para que se mantivesse / se mantenha o dialeto (seja de forma escrita ou oral) e que efeitos positivos isso traz consigo para a comunidade. As famílias falam o dialeto em casa e o ensinam aos filhos. Na comunidade, entre amigos, costuma-se falar esta língua. Dentre os efeitos positivos, parece prevalecer o sentimento de pertença a uma determinada cultura, comunidade, intrínseco ao seu uso. Isso fica ainda mais claro a seguir.

A matéria escrita por Pettinger (2012) é intitulada “*Donauschwäbisch schreiwä in Entre Rios*”, ou seja, “Escrever em *Donauschwäbisch* em Entre Rios”. Ao longo de seu texto, o autor fala que as redes sociais desempenham um papel muito importante na manutenção do dialeto, o que também parece ser peculiar, visto que normalmente seria muito mais fácil que as novas gerações, que acabam fazendo mais uso das redes, usassem a língua majoritária para tal. No início do artigo da revista lida na íntegra para a elaboração desse texto, temos um bom exemplo que ilustra a prática, embora seja um relato de 2012, e que segue sendo percebido *in loco* ainda hoje, que é o diálogo entre uma avó e sua neta no chat do Facebook:

Es ist ein warmer, angenehmer Sommertag in Entre Rios. Plötzlich vibriert das Handy des donauschwäbischen Mädchens: eine neue SMS ist eingetroffen. “Tes is jo so heiss heint. Mir geh’n schwima, kummscht oo?” Sofort ist sie einverstanden und beendet das Gespräch im Facebook mit ihrer Großmutter: “Ich muss geh’n, Oma. Tchau”, schreibt das Enkelkind und klappt ihren Laptop zu. Sie liest die Antwort gar nicht mehr: “Jo, mei Modl. Mach’s gut und pass owacht”. (PETTINGER, 2012, p. 8).¹⁹

Nesse artigo, o autor expõe como foi possível manter o dialeto em Entre Rios e a importância disso na comunidade e na vida das pessoas. Ele cita as palavras de Michaela Bentz (de Regensburg, Alemanha), que esteve em Entre Rios e coletou informações sobre os suábios do Danúbio e o *Donauschwäbisch* para a sua tese de

¹⁸ Tradução livre minha: “Trata-se de um fenômeno bastante único: diferentes gerações utilizam o dialeto suábio do Danúbio hoje até mesmo na forma escrita”.

¹⁹ A narração do autor é feita em alemão *standard*, mas os trechos das conversas entre avó e neta são escritas na língua local. Segue tradução livre minha do excerto para a língua portuguesa: “É um domingo quente e agradável em Entre Rios. De repente, vibra o celular de uma menina suábica: uma nova mensagem chegou. ‘Está tão quente hoje. Nós vamos nadar, você vem também?’ Imediatamente ela concorda e encerra sua conversa no Facebook com a sua avó: ‘Eu preciso ir, vó. Tchau’, escreve a neta e fecha o seu laptop. Ela nem lê mais a resposta: ‘Sim, minha menina. Até logo e cuide-se’” (PETTINGER, 2012, p. 8, tradução nossa).

doutorado intitulada “Kleiner Sprachatlas donauschwäbischer Besonderheiten”²⁰ e com quem fez uma entrevista. Na opinião de Michaela, a situação linguística de Entre Rios é “a melhor do mundo”²¹ (PETTINGER, 2012, p. 11, tradução nossa).

Ao longo do texto, o autor traz os depoimentos também de algumas pessoas locais. Primeiramente, cita Anna Gärtner, de 74 anos, que fala que, quando alguém que não entende o *Donauschwäbisch*, nem o alemão *standard*, quer ler os seus textos (em *Donauschwäbisch*), isso lhe parece espanhol. Para ela, o uso do dialeto, inclusive na escrita (nas redes sociais), é mais do que um caminho fácil para se comunicar com rapidez, é também um retorno à antiga pátria, no tempo de escola. Na Iugoslávia, quando aluna, as pessoas se escreviam em *Donauschwäbisch*, visto que não aprendiam alemão *standard* na escola, mas sim, croata (PETTINGER, 2012).

Outra entrevistada, Elisabeth Klein, de 76 anos, fala que, entre os anos de 1944 e 1951²², viveu na Áustria, onde aprendeu o alemão *standard*. No entanto, o *Donauschwäbisch* podia ser utilizado da mesma forma como o alemão *standard* e era possível escrevê-lo assim como se falava. Anna Gärtner contribui com a fala da amiga, dizendo que, na Áustria, aprendiam-se três línguas simultaneamente: na escola, alemão *standard*; na rua, dialeto austríaco; e em casa, *Donauschwäbisch*. (PETTINGER, 2012). Pettinger (2012) complementa que a mudança em relação àquela época é que, ao invés de um lápis, hoje um teclado; ao invés do caderno, uma tela digital. Anna acrescenta que prefere usar o *Donauschwäbisch* na escrita, da forma que gosta de escrever, do seu jeito, mas que quando se comunica com pessoas de outros países, como Alemanha, Sérvia, Áustria e Austrália, usa o alemão *standard*.

Pettinger (2012) também trouxe o exemplo da utilização do dialeto entre os jovens. Ele entrevistou 4 jovens, de 21 e 22 anos, do sexo feminino. No celular, quando se trata de textos curtos, as jovens costumam usar o *Donauschwäbisch*, como por exemplo em frases como “*oh, ich kum schun*” (*ich komme schon*), que em português significa “eu já vou”. Para elas isso parece ser um fenômeno automático, comentam que mal se lembram de quando se corresponderam em português pela última vez. Katrin, uma das jovens, coloca que é uma grande vantagem ter opções de língua para se comunicar: alemão *standard*, inglês, português e *Donauschwäbisch*.

²⁰ Em língua portuguesa, conforme tradução minha: Pequeno atlas linguístico de minorias suábias.

²¹ Segue a frase proferida por Michaela Bentz na íntegra em língua alemã: “*In Entre Rios ist die sprachliche Situation meiner Einschätzung nach weltweit am besten*” (PETTINGER, 2012, p. 11).

²² Muitos suábios do Danúbio, após a segunda guerra mundial, refugiaram-se na Áustria.

As jovens também falam da influência da língua portuguesa no dialeto, quando, por exemplo, não sabem exatamente como explicar ou definir algo em *Donauschwäbisch*. É o caso do sufixo “-ieren”, usado para alemanizar um verbo, por exemplo: em português “obedecer”, a criação em dialeto “*obedecieren*”. Segundo as jovens, as declinações do alemão *standard* também não são seguidas no *Donauschwäbisch* (PETTINGER, 2012).

O que se pode perceber também, no dia a dia, quando se ouvem pessoas falando em *Donauschwäbisch*, é que, por vezes, eles fazem uso de *code-mixing*²³, como por exemplo: “*Der objetivo is bis ans end kuma*” (em português, “o objetivo chegou ao fim”), “*was fier meta hen mar fier die schul?*” (“que meta temos para escola?”) ou “*mir mesa der relatório heint abgewa*” (“nós precisamos entregar o relatório hoje”), frases nas quais os vocábulos “objetivo”, “meta” e “relatório”, emprestados do português, são incorporados ao discurso em *Donauschwäbisch*.

Michaela Seitz cita em suas respostas na entrevista a Klaus Pettinger que Entre Rios tem uma grande vantagem no processo de manutenção da variedade, por tratar-se de uma ilha linguística (PETTINGER, 2012). O fato da comunidade ter sua própria escola, sua própria estrutura de saúde, as mídias sociais e os restaurantes, espaços em que se usa o *Donauschwäbisch*, contribuem muito para o fenômeno de manutenção da língua. A doutoranda complementa sua fala sobre os possíveis motivos que contribuem no processo de manutenção linguística:

[...] Dann ist es auch so, dass viele Einwanderer der ersten Generation teilweise noch immer etwas wehmütig an ihre alte Heimat in Europa zurückdenken; hier hat die Sprache praktisch einen, nostalgischen Wert, und man spricht sehr gern Donauschwäbisch. Viele sind stolz darauf, eine so interessante Abstammung zu haben, und das mit Recht. (PETTINGER, 2012, p. 10-11).²⁴

Pettinger (2012) fala também que falar e escrever o *Donauschwäbisch*, para os moradores de Entre Rios, enaltece o sentimento de pertencimento a uma comunidade única, na qual se aprende o alemão *standard* e o português na escola, se lê placas de

²³ Code-mixing é quando se está produzindo um enunciado em uma determinada variedade, mas elementos isolados de outra variedade aparecem dentro do discurso (PUPP SPINASSÉ, 2005).

²⁴ Tradução minha: “[...] Então, também muitos pioneiros da primeira geração ainda pensam na velha pátria na Europa ainda com um pouco de dor; aqui a língua tem praticamente um valor ‘nostálgico’, e gosta-se muito de falar *Donauschwäbisch*. Muitos têm orgulho de ter uma ascendência tão interessante, e com toda a razão”.

rua e cardápios bilíngues, e onde se fala uma variedade dialetal em casa, com pais e amigos.

A partir do artigo apresentado, bem como a partir do meu convívio na comunidade, percebe-se que o *Donauschwäbisch* possui um papel e um significado muito importantes em Entre Rios. A doutoranda entrevistada por Pettinger (2012), a partir das pesquisas e da imersão realizada na comunidade, explica, em sua entrevista, que o local, sugere ser uma exceção no mundo. Ela coloca que a diminuição de utilização da variedade é perceptível também em Entre Rios, mas que a exceção está no esforço iminente para manutenção do *Donauschwäbisch*, o que eu percebo também em meu dia a dia.

2.3.2 *Inteligibilidade, intercompreensão e diglossia*

Em Entre Rios, é comum que boa parte da comunidade, principalmente os pioneiros e seus descendentes, fale três línguas, sendo elas: alemão *standard*, *Donauschwäbisch* e português. Dependendo da situação, escolhe-se uma dessas variedades linguísticas.

Para melhor compreender a organização dessas diferentes línguas dentro da comunidade, convém apresentar alguns conceitos, como a inteligibilidade, a intercompreensão e a diglossia. Pode-se dizer que a inteligibilidade mútua ou intercompreensão é a relação entre os idiomas em que os falantes de línguas diferentes, mas relacionadas, podem compreender uns aos outros de forma relativamente fácil, sem instrução formal prévia ou esforços extraordinários. Podemos citar como exemplo os falantes de português e de espanhol. Nós, brasileiros, quando interagimos com algum falante de espanhol, o compreendemos de forma relativamente fácil, bem como ele também nos entende. Inclusive, de forma informal dizemos que falamos “portunhol”, o que, de certa forma, denota a facilidade de comunicação existente nesse tipo de comunicação.

Derwing e Munro (1995, p. 291) caracterizam a inteligibilidade como "o quanto uma produção é efetivamente entendida". Dessa forma, inteligibilidade diz respeito ao fato de uma produção oral ser ou não entendida corretamente (conforme a intenção do falante) pelo ouvinte (falante nativo ou não nativo da língua em questão).

A intercompreensão é definida por Derwing, Murray e Thomson (2008, p. 360, tradução nossa) como "a facilidade ou dificuldade com que um ouvinte compreende

uma fala com sotaque estrangeiro". Ou seja, enquanto ao falarmos de inteligibilidade lidamos com algo mensurável, a intercompreensão relaciona-se com o julgamento do ouvinte acerca da dificuldade de compreender certas produções. Com isso, entendemos que certos desvios de pronúncia podem ser inteligíveis e, ao mesmo tempo, fácil ou dificilmente compreensíveis. No caso da relação entre o *Donauschwäbisch* e a língua alemã *standard* em Entre Rios, percebe-se que os falantes compreendem as variedades linguísticas, sem muito esforço, ou seja, de uma forma bastante natural.

Como diferentes línguas são utilizadas na comunidade para diferentes funções, convém apresentar aqui também o conceito de diglossia. O termo origina-se do francês *diglossie*, foi apresentado originalmente por Ferguson (1971) e faz referência a comunidades em que as pessoas utilizam duas ou mais variedades históricas de uma mesma língua, o que acontece no contexto deste estudo. O autor tematiza justamente a alternância das línguas dominadas pelo indivíduo de acordo com as diferentes funções, cada uma com um papel previamente definido.

Em seus estudos relacionados ao conceito, Ferguson (1971) cita quatro comunidades que se encontram em situação diglósica: países árabes (árabe clássico e coloquial), Suíça (alemão *standard* e alemão-suíço), Haiti (francês e crioulo) e Grécia (catarevusa e demótico). Nessas comunidades há a coexistência de uma variedade alta da língua com uma variedade baixa. Pode-se dizer que, em Entre Rios, coexistem, também, essa variedade alta da língua alemã (*Hochdeutsch* ou alemão *standard*) com uma variedade baixa da língua alemã (o dialeto *Donauschwäbisch*).

Segundo Ferguson (1971 *apud* FONSECA; NEVES, 1974, p. 111) cita o conceito de diglossia:

[...] uma situação linguística relativamente estável na qual, além dos dialetos principais da língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), há uma variedade superposta, muito divergente, altamente codificada (na maioria das vezes gramaticalmente mais complexa), veículo de um grande e respeitável corpo de literatura escrita, quer de um período anterior, quer de outra comunidade linguística, que é aprendida principalmente através da educação formal e usada na maior parte da escrita e fala formais, mas que não é usada por nenhum setor da comunidade na conversação usual.

De acordo com esse conceito, pode-se dizer que, em Entre Rios, se tem um ambiente diglósico, visto que, por exemplo, no dia a dia, em suas casas, as pessoas costumam falar o dialeto *Donauschwäbisch*. Na cooperativa, em eventos informais,

ou seja, corriqueiramente, usa-se, também, o *Donauschwäbisch*. Em eventos formais, emprega-se a variedade *standard* do alemão. Esta variedade também é usada na maior parte da escrita e de fala formais em eventos gerais da comunidade, no entanto, não é usada por nenhum setor da comunidade na conversação cotidiana. Em conversas telefônicas dentro dos diversos setores da cooperativa, por exemplo, acaba-se privilegiando o *Donauschwäbisch*, e este fenômeno parece ocorrer de forma natural, não planejada. Esse fenômeno também pode ser percebido na escola, entre os alunos. Em sala de aula ou quando há situações formais, os alunos usam a língua alemã *standard*; já no recreio ou em situações, por exemplo, de esporte, de jogos, acabam usando o *Donauschwäbisch*.

Ferguson (1971) denomina a variedade alta da língua de “variedade H”, que vem do inglês *high*; já as línguas regionais são denominados de “variedade L”, do inglês *low*. O uso da variedade H parece mostrar maior prestígio, enquanto a variedade L é usada em contextos mais informais.

Em relação ao fenômeno diglössico, Ferguson (1971) elenca nove critérios para caracterizá-lo: função, prestígio, herança literária, aquisição, padronização, estabilidade, gramática, dicionário e fonologia. A definição da variedade, se ela é H ou L, dá-se pela função. O autor, no entanto, limitou seu conceito de diglossia a línguas da mesma família, ou seja, de tipologicamente próximas.

Outro autor que abordou o conceito de diglossia foi Fishman (1967). Seus estudos foram além do conceito de diglossia de Ferguson (1971), pois não se ateve apenas a línguas próximas. Fishman (1967) acrescentou em suas definições as relações de línguas na comunidade que não necessariamente são de parentesco próximo, ou seja, para pares que não são tipologicamente relacionados com comunidades bilíngues. Em relação à situação diglössica típica de Fishman (1967), as duas línguas possuem *status* e prestígio distintos e têm funções distintas.

Se partimos do conceito de Ferguson (1971) e o trazemos para a realidade de Entre Rios, o uso do *Donauschwäbisch* que os alunos do colégio fazem em jogos de handebol, por exemplo, em campeonatos estaduais ou nacionais, é a variedade denominada pelo autor como variedade L (baixa). Os alunos, ao fazerem uso dessa variedade, procuram comunicação exclusiva com seus pares, com intenções estratégicas em prol do sucesso no jogo, ao mesmo tempo em que se orgulham de, por assim dizer, poderem fazer isso e obter vantagem, dando à variedade uma valorização maior. Na situação diglössica apresentada por Fishman (1967), neste

mesmo exemplo, podemos enxergar que o contexto do uso também influencia o prestígio e o status que a língua ocupa, que neste caso, parece ganhar um prestígio maior. Permanece sendo variedade L, pois se restringe ao grupo de usuários, que, neste caso, são os jogadores alunos do time de handebol.

Kloss (1976) amplia os estudos de Ferguson (1971) e Fishman (1967) relacionados à diglossia, introduzindo os conceitos de diglossia interna, denominada em alemão de *Binnendiglossie*, e diglossia externa, *Außendiglossie*. O conceito de diglossia interna aproxima-se do conceito de Ferguson (1971) (duas variedades funcionalmente distintas de uma mesma língua), enquanto a diglossia externa entende também que há uma distinção funcional de duas línguas, o que se aproxima da ideia de Fishman (1967). A novidade que Kloss (1976) atribui aos seus conceitos é de não só expressar uma divisão de função entre duas variedades, mas, ao mesmo tempo, expressar um alto grau de interdependência íntima das línguas quanto ao uso que faz uma determinada classe social ou grupo étnico.

Para o autor (KLOSS, 1976), a diglossia, como uma sólida divisão de função entre os membros de um grupo, é teoricamente apenas um caso específico de poliglossia (coexistência de mais línguas/dialetos²⁵ de parentesco próximo) – apesar de a triglossia (coexistência de três línguas/dialetos de parentesco próximo) e a quadriglossia (coexistência de quatro línguas/dialetos de parentesco próximo) raramente ocorrerem. Em Entre Rios, em determinadas famílias, temos a situação da triglossia, visto que, em casa, fala-se possivelmente alguma variedade advinda de uma família linguística de menor parentesco, como variedades ou influências do croata e do húngaro, visto que os pioneiros da comunidade advinham de diferentes países. No entanto, essas situações são mais excepcionais.

A distribuição dos âmbitos, em uma análise mais aprofundada, acaba sendo ainda mais complexa em Entre Rios. Tomemos o *Donauschwäbisch* como exemplo: quando pessoas da comunidade são convidadas a participar do programa de rádio em língua alemã *standard* ou em “dialeto”, falam a variedade de *Donauschwäbisch* que aqui denomino de original, ou seja, aquela trazida pelos antepassados, ainda antes do contato com a sociedade hospedeira, sem interferência da língua portuguesa (antiga diglossia). No entanto, quando se trata de conversas do dia a dia, facilmente se percebe a influência da língua portuguesa, que acaba se constituindo em uma nova

²⁵ Kloss refere-se à coexistência de mais línguas/dialetos de parentesco próximo, ou seja, colocando língua e dialeto lado a lado.

variedade: o *Donauschwäbisch* de Entre Rios (nova diglossia). A utilização de palavras em Língua Portuguesa, dentro do dialeto, apresenta-se, por exemplo, apenas na nova diglossia: *Mir mese hait ne trabalho vorstella*. No programa de rádio, a frase seria: *Mir mese hait ne Arwait vorstella*.

Assim, pode-se dizer que a comunidade de suábios usa diferentes variedades linguísticas de forma diglósica. É difícil afirmar que se tenha maior prestígio em alguma dessas variedades utilizadas. O contexto de fala tem um papel muito relevante para a escolha da variedade a ser utilizada. Na rádio, a variedade de *Donauschwäbisch* que denomino de original, é a variedade H, enquanto que a nova parece obter o papel de variedade L. Se comparado à variedade de língua alemã *standard* (variedade H), há na comunidade, inclusive, iniciativas que atribuem prestígio e *status* à variedade baixa, que seria o *Donauschwäbisch*, como esquetes e peças teatrais, programa de rádio, encontros de suábios para falar *Schwowisch* (como sua língua é chamada pelos suábios do Danúbio), aulas em que se utiliza a variedade no colégio, entre outras. Vale lembrar que no contexto de Entre Rios permanece o *Donauschwäbisch* sendo a língua materna de muitos dos descendentes de suábios.

2.3.3 O papel das mídias locais na manutenção das tradições e da preservação das variedades língua alemã *standard* e *Donauschwäbisch*: rádio, homepages e revista

Há uma preocupação muito grande em Entre Rios de se manter e preservar a cultura, a tradição e as línguas (*Donauschwäbisch* e alemão *standard*) dos pioneiros. Isso também é um valor que perpassa todas as estruturas da Agrária. O desdobramento disso dá-se nas diversas ações propostas na comunidade. A comunicação, nesse sentido, tem um papel determinante.

Na década de 1960 nasceu, como área de estudos, a política linguística. De acordo com Calvet (2007), essa área preocupa-se com a relação entre o poder e as línguas e com as grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade. Quando se fala de política linguística, pensa-se em que línguas podem ou não ser usadas em determinadas situações, sejam elas oficiais ou não; como línguas são promovidas ou proibidas a partir de ações do estado sobre seus falantes, o que se denomina de política de status, e em como línguas são instrumentalizadas para determinados usos, o que se denomina de política de corpus. Na perspectiva da

política linguística, ainda segundo Calvet (2007), é preciso consideriar que as línguas existem para servir aos homens e não os homens para servir à língua.

Até hoje, no distrito de Entre Rios, não há implementação oficial de alguma política linguística por parte de um Estado Central, nos termos de Calvet (2007). No entanto, há um planejamento linguístico organizado, em que vários agentes sociais, principalmente os componentes da equipe diretiva da Cooperativa Agrária, demonstram preocupação com a existência e a conservação do dialeto *Donauschwäbisch* e da língua alemã *standard*. Ainda de acordo com a obra de Calvet (2007), entende-se que política linguística é a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade. Assim, em Entre Rios, algumas políticas linguísticas estão bem determinadas, como é o caso, por exemplo, das assembleias gerais da Cooperativa Agrária, que são realizadas em língua alemã *standard* e/ou *Donauschwäbisch*, com tradução simultânea para o português. Quem está se pronunciando na assembleia pode escolhe a variedade em que se sente melhor. Neste caso, podemos dizer que é a língua que serve ao homem, visto que é a língua do falante/ator da assembleia. Ou seja, estamos falando de políticas linguísticas que, embora não sejam legitimadas por um órgão superior oficial, são legitimadas na e por aquela comunidade. As mídias que são apresentadas a seguir exercem um papel muito importante na comunidade local em relação à manutenção da língua alemã *standard* e do *Donauschwäbisch*, bem como ao aprimoramento destas, e se constituem, assim, como parte das políticas linguísticas legitimadas na comunidade.

A Fundação Cultural Suábio-Brasileira possui uma parceria com uma universidade local, a Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, para oferecer uma rádio à comunidade local, chamada de Rádio Universitária Entre Rios.²⁶ São apresentados dois programas em língua alemã *standard* por dia, cada um de uma hora, em que são transmitidos os noticiários locais. Há também o programa *Morgenfest* (“Festa Matinal”, traduzindo livremente para o português), que é transmitido diariamente pela manhã, também em língua alemã *standard*, entre 7h e 8h. Trata-se de um programa musical com músicas alemãs, no qual também são anunciadas notícias. Além desses, às quartas-feiras, entre 18h e 19h, ocorre um programa ao vivo, com convidados, que podem ser da comunidade ou de outros

²⁶ Para ter acesso a alguns programas e maiores informações sobre a rádio. Disponível em: <http://suabios.com.br/radio/1>. Acesso em: 18 nov. 2018.

lugares, com diferentes temas: cultura, saúde, economia, educação, entre outros. Esse programa é estruturado em forma de entrevista e ocorre em língua alemã *standard* ou *Donauschwäbisch*. Ou seja, há sempre uma preocupação em se valorizar as duas variedades, mesmo que haja menos espaço para o *Donauschwäbisch* do que para a língua alemã *standard*. Isso se deve ao fato de que há uma preocupação de manutenção da variedade língua alemã *standard*, levando em conta o seu uso no mundo globalizado e que se torna e é uma oportunidade para o mercado de trabalho. Se comparado, no entanto, a outras realidades de minorias linguísticas no Brasil, como as comunidades de base germânica no Rio Grande do Sul, o espaço e tempo destinados à valorização da variedade *Donauschwäbisch* estão determinados e parecem ser maiores. As notícias do Colégio Imperatriz Leopoldina e da Cooperativa Agrária também são repassadas diariamente em diversos momentos, em língua alemã *standard* e por vezes em *Donauschwäbisch*. Às quintas-feiras, no programa de final de tarde, entre 18h e 19h, são repassadas as atividades desenvolvidas pelo colégio, bem como as novidades relacionadas à educação.²⁷

O programa *Schwowetrefe* (“Encontro de Suábios”) é feito em língua alemã *standard* ou em *Donauschwäbisch* e propõe temas relacionados à cultura, à tradição e à história dos suábios do Danúbio.²⁸ É também uma forma de resgatar e manter a história, visto que participam desses programas pioneiros ou descendentes de suábios. O programa é transmitido toda segunda-feira à noite, das 18h às 19h, como parte do programa *Hit-Mix*. A grande maioria desses programas privilegia o *Donauschwäbisch*, como a língua do programa. O próprio título do programa remete a isso.

O programa *Schwowische Kulturecke*²⁹ (“Espaço cultural dos suábios”) também é mediado em língua alemã *standard* ou em *Donauschwäbisch*, permitindo, novamente, que o falante escolha a variedade em que se sente melhor, o que resulta numa priorização do *Donauschwäbisch*. O programa é um projeto cultural iniciado no ano de 2010 com o objetivo de preservar a cultura, a língua alemã e o dialeto suábio

²⁷ Os programas de rádio (áudios e textos) do Colégio estão disponíveis em: <http://www.colegioimperatriz.net.br/radioprogramm.php>. Acesso em: 18 nov. 2018.

²⁸ Os programas do *Schwowetrefe* estão disponíveis em: <http://www.suabios.com.br/radio/10>. Acesso em: 18 nov. 2018.

²⁹ Os programas do *Schwowische Kulturecke* estão disponíveis em: <http://www.suabios.com.br/radio/9>. Acesso em: 18 nov. 2018.

para as gerações suábias que vivem no Brasil, conforme informações que podemos encontrar na página virtual da Fundação Cultural Suábio-Brasileira.

Para determinadas ocasiões festivas, como foi o caso da festa dos 60 anos da comunidade de Entre Rios, se fizeram ações específicas voltadas ao evento. Sob a rubrica “60 anos de Entre Rios”, pioneiros suábios, por exemplo, escreveram e recitaram poesias sobre a fundação da comunidade. As poesias contam sobre a coragem, o trabalho árduo e a evolução e o progresso na nova pátria, o Brasil. Elas também narram sobre as tradições e costumes suábios. Cada poesia tem seu especial encanto, a sua história. Essas poesias foram recitadas na rádio e assim levadas a público, como forma de resgatar a história e ao mesmo tempo de valorizar aqueles que fazem parte dela.³⁰

Contribuem também, no que diz respeito à área da comunicação, as *homepages* das diferentes instituições de Entre Rios. A Cooperativa Agrária Agroindustrial, o Colégio Imperatriz Dona Leopoldina e a Fundação Cultural Suábio-Brasileira possuem *homepages*, nas quais, diariamente, são colocadas informações relacionadas às atividades desenvolvidas em diferentes línguas (língua portuguesa, *Donauschwäbisch* e língua alemã *standard*), de forma aleatória e intercalada, de acordo, muitas vezes, com o público-alvo a ser atingido; essas instituições também mantêm perfis nas redes sociais, para se comunicar de forma rápida e interativa com a sua comunidade, com seus parceiros e com o mundo.³¹

A comunidade conta também com uma revista produzida mensalmente, intitulada Revista Entre Rios, escrita em língua alemã *standard*. Essa revista é organizada pela Fundação Cultural Suábio-Brasileira em parceria com a Agrária e enfatiza temas que fazem parte da história dos suábios do Danúbio, temas do cotidiano atual e também de cunho geral. Cada edição possui um tema principal. Em língua alemã, a revista é denominada *Zeitschrift zur Pflege der Kultur der donauschwäbischen Gemeinde in Entre Rios*, ou seja, “Revista para o a preservação da cultura da comunidade dos suábios do Danúbio de Entre Rios”. É uma das poucas revistas em língua alemã produzidas no Brasil, com edição digital e física. Alguns artigos, por vezes, são escritos em *Donauschäbisch*, no entanto, a revista é destinada

³⁰ Os áudios das poesias alusivas aos 60 anos de Entre Rios estão disponíveis em: <http://www.suabios.com.br/radio/12>. Acesso em: 18 nov. 2018.

³¹ Homepages disponíveis em: <http://www.agraria.com.br> (Cooperativa Agrária Agroindustrial), <http://www.colegioimperatriz.net.br> (Colégio Imperatriz Dona Leopoldina) e <http://www.suabios.com.br/index> (Fundação Cultural Suábio-Brasileira). Acesso em: 18 nov. 2018.

a um público-alvo exterior a Entre Rios, o que faz com que a opção pela língua alemã *standard* seja necessária, de forma que mais pessoas possam compreender.³²

A utilização das diferentes mídias é um importante suporte para a interação com/entre a comunidade e o mundo. São diferentes formas de divulgar e, ao mesmo tempo, de preservar a história do distrito e de seus habitantes. E a determinação do uso da língua alemã *standard* ou do *Donauschwäbisch* parece estar relacionada ao fato de que a comunidade sente-se melhor com o uso dessas variedades. O *Donauschwäbisch* está sendo falado cada vez menos, motivo pelo qual existem as iniciativas citadas neste capítulo, para incentivar sua manutenção. No item 3.4 apresento uma proposta de ensino que contempla uma abordagem linguística plural, que também contribui para a manutenção do *Donauschwäbisch* entre as gerações mais novas.

³² As diferentes edições da Revista de Entre Rios estão disponíveis em: <http://www.suabios.com.br/revistas>. Acesso em: 18 nov. 2018.

3 O COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA

O Colégio Imperatriz (doravante Colégio Imperatriz), fundado em 1969, é uma instituição educativa e comunitária que tem como instituidora e também mantenedora a Cooperativa Agrária Agroindustrial, já apresentada na seção 2.2.1.³³ Atualmente, a escola conta com aproximadamente 510 alunos. Conforme dados mais recentes do IBGE³⁴, em 2017, Guarapuava possuía 33.483 alunos matriculados na Educação Básica (Anos Iniciais até o Ensino Médio) e 125 escolas de Educação Básica (também dos Anos Iniciais ao Ensino Médio), incluindo as redes privada, municipal e estadual. Em Entre Rios, há apenas um colégio estadual que contempla todas as séries da Educação Básica, assim como o Colégio Imperatriz, que é uma escola da rede privada.

3.1 O perfil da comunidade escolar

O Colégio Imperatriz atende, atualmente, alunos descendentes dos imigrantes pioneiros, filhos de associados e colaboradores da Agrária, além de alunos da comunidade local em geral (composta por aproximadamente 12 mil habitantes) e também da cidade de Guarapuava e de cidades vizinhas. O perfil socioeconômico é, portanto, bastante diverso, englobando alunos de todas as faixas socioeconômicas.

Guarapuava apresenta-se como um polo regional de desenvolvimento com forte influência sobre os municípios vizinhos, recaindo sobre o Município, portanto, a responsabilidade na oferta de educação. Muitos jovens de cidades vizinhas a Guarapuava deslocam-se diariamente para o município em busca de oferta de educação que compreenda desde o ensino profissional até o Ensino Superior.

Conforme já mencionado anteriormente, o distrito de Entre Rios situa-se a 20 km do centro de Guarapuava, em uma posição geográfica que atende a uma clientela diversificada, possibilitando que os jovens encontrem aí educação de qualidade e próxima a suas moradias. A oferta de Curso Técnico em Agropecuária (CTA), ramo que é a base da economia do município, que ocorre somente aos sábados, possibilita

³³ Maiores informações sobre a escola estão disponíveis em: www.colegioimperatriz.net.br. Acesso em: 17 nov. 2018.

³⁴ Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guarapuava/panorama>. Acesso em: 16 fev. 2019.

a permanência dos alunos no mercado de trabalho em dias úteis. Por ser aos sábados, essa se torna também uma oportunidade de capacitação a dezenas de jovens de pequenos municípios adjacentes a Guarapuava, que em outras condições não poderiam obter a sua formação, visto que, também, em suas cidades não há cursos desse tipo e o investimento financeiro é acessível.

Os alunos da Educação Básica do Colégio Imperatriz estão em idade escolar compatível com sua idade cronológica, têm, em sua grande maioria, dedicação exclusiva aos estudos, complementando-os com inúmeras atividades extracurriculares, oferecidas pela instituição em questão, pela Fundação Cultural Suábio-Brasileira e por outros fornecedores da comunidade.

3.2 Aspectos Históricos

A Associação Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, com nome fantasia Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, é uma associação civil, cultural e educacional de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia patrimonial, administrativa e financeira, regida por um Estatuto Social, pelo Regimento Escolar Interno e pela legislação em vigor. Tem por fim promover ações de caráter assistencial e filantrópico e processos educacionais, diferenciados pela língua alemã³⁵ e pelos valores da mantenedora, abrangendo todos os níveis da Educação Básica e da Educação Profissionalizante, por intermédio de cursos livres de extensão, em qualquer área de conhecimento, desenvolvendo seu projeto de acordo com a essência sociocultural da comunidade em que está inserido (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018).

Desde o princípio, o Colégio tinha o objetivo de oferecer educação diferenciada aos suábios que imigraram para Entre Rios nas décadas de 50 e 60, na qual estava previsto o ensino da língua alemã *standard*. Inicialmente, o Colégio Imperatriz estava distribuído entre as cinco Colônias que constituem o distrito de Entre Rios: em cada uma delas havia uma pequena escola estadual, em casa simples, que era apoiada pela Cooperativa Agrária. No ano de 1968, a Cooperativa Agrária Mista³⁶ de Entre

³⁵ Entende-se que os processos educacionais do Colégio Imperatriz são diferenciados uma vez que contemplam o estudo da língua alemã *standard*, cuja manutenção é um valor da mantenedora instituidora. Pode-se dizer que é uma espécie de capital simbólico na comunidade escolar.

³⁶ Era esse o nome da Cooperativa Agrária Agroindustrial em 1968.

Rios fundou a Associação de Educação Agrícola Entre Rios. Essa entidade assumiu a coordenação e a centralização do sistema educacional e cultural em Entre Rios, dando continuidade, ampliando e melhor estruturando o trabalho já existente nas colônias (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018).

Em 1969, a Associação assumiu a Escola Primária São Domingos Sávio, fundada em 29 de abril de 1960, localizada em uma das colônias e já apoiada anteriormente de forma mais indireta pela cooperativa. Também em 1969, foi criado o Ginásio Entre Rios, que contemplava o acesso a mais séries no processo de educação dos alunos. A unificação das atividades escolares na Colônia Vitória permitiu o desenvolvimento do projeto de construção de um novo Colégio. O atual prédio principal foi construído em 1971 e inaugurado em março de 1972, quando passou a denominar-se Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.

Em 1974, ampliando o setor educacional, foi iniciado o ensino de 2º Grau, com os cursos técnicos de Agropecuária, Contabilidade e Economia Doméstica. Sob o nome de Conjunto Educacional Imperatriz Dona Leopoldina, a instituição abrangia 1º e 2º Graus. Em 5 de novembro de 1974, foi criado o Curso de Tradutor Intérprete, também a nível Técnico, para funcionar a partir de 1975. Em 1977, a Instituição passou a se chamar Colégio Imperatriz Dona Leopoldina – Ensino de 1º e 2º Graus, devido à reorganização desses cursos.

No ano de 1980, foi encaminhado o projeto de funcionamento do Ensino Pré-Escolar (Jardim de Infância) e regularizada a Educação Infantil, que já funcionava com oito turmas de crianças de 4 a 6 anos de idade, num total de 144 crianças (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018).

Em 31 de dezembro de 1999, com a reestruturação do Ensino Médio, foi autorizada a criação do Curso Profissionalizante Técnico em Produção Agrícola com ênfase em Gestão de Propriedades – Empresa Rural. Em 2008 iniciou-se o Curso Técnico em Gestão Administrativa e em 2011 o Curso Técnico em Química foi reconhecido pelo Conselho Federal de Química. Em 2014, o Sistema de Gestão da Qualidade foi auditado no Colégio Imperatriz, recebendo a Certificação ISO 9001:2008³⁷.

³⁷ “A ISO 9001:2015 é a norma de sistema de gestão da qualidade (SGQ) reconhecida internacionalmente, utilizada por organizações que desejam comprovar sua capacidade de fornecer produtos e serviços que atendam às necessidades de seus clientes e aos requisitos legais e regulatórios aplicáveis, com o objetivo de aumentar a satisfação do cliente por meio de melhorias de processo e avaliação da conformidade”. Informação disponível em:

Em 2015, o Colégio passou a ofertar, também, o ensino para alunos a partir de 2 anos, na Educação Infantil. Também nesse ano, a comunidade escolar decidiu pela mudança do seu material didático: a partir de 2016, o Sistema Positivo de Ensino foi substituído integralmente pelo Sistema de Ensino Poliedro (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018).

A partir de 2016, o Curso Técnico em Agropecuária reformulou a sua grade curricular e mudou a sua modalidade de oferta. De acordo com a deliberação 05/2013 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (PARANÁ, 2013), o curso passou a ser ofertado com 83,33% das atividades presenciais e 16,67%, não presenciais. Essa alteração permitiu a redução no período de duração do curso de 4 para 3 anos (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018).

A partir de 2017, após revisão estatutária da Associação de Educação Agrícola Entre Rios, esta passou a se chamar Associação Educacional Imperatriz Dona Leopoldina. E em relação ao seu Sistema de Gestão da Qualidade, o Colégio foi auditado em 2017, recebendo a Certificação ISO 9001:2015.³⁸

Em 2018, o Colégio Imperatriz começou a (re)introduzir o currículo bilíngue na Educação Infantil, que fora ofertado desde a sua criação, na década de 50, até 2011. Entre 2011 e 2016, as aulas da Educação Infantil foram realizadas primordialmente em Língua Portuguesa, enquanto que, a partir de 2016, buscou-se novamente dar uma maior ênfase ao ensino da Língua Alemã.

Atualmente, a Associação Educacional Imperatriz Dona Leopoldina é subsidiada pela Cooperativa Agrária Agroindustrial com mais de 50% das despesas.

3.3 O currículo do Colégio

Para falar sobre a proposta curricular do Colégio Imperatriz, foram consultados os documentos educacionais estruturantes: o regimento escolar interno e o projeto político pedagógico. A partir dessa leitura, exponho, neste subitem, em que consiste a proposta curricular geral da escola.

<http://www.Irqa.com.br/Certificacao/ISO-9001-Sistemas-de-Gestao-da-Qualidade/>. Acesso em: 16 fev. 2019.

³⁸ Vide nota 37. A ISO 9001:2015 diferencia-se da ISO 9001:2008 apenas em relação à versão: versão 2008 e versão 2015. A finalidade é a mesma.

O currículo do colégio em questão é formado pelo propósito (ser referência em educação no interior do Paraná), pelas intenções (promover aos educandos processos educacionais de formação integral e profissionalizante, diferenciados pela Língua Alemã e pelos valores da mantenedora) e pelos valores da escola (ética, qualidade, cooperação, tradição e senso de dono), pelo desenvolvimento destes por meio da sua ação e pelas relações entre os que nela convivem. De forma flexível e dinâmica, o currículo procura incorporar novos elementos no seu redimensionamento, priorizando a ação coletiva de seus educadores (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018).

As propostas pedagógicas curriculares (chamadas de PPC's) incluem projetos de vivências de alteridade, na perspectiva intercultural que reconhece o valor intrínseco de cada cultura (inclusive a local), defende o respeito recíproco entre as culturas, enfrenta os conflitos oriundos desse relacionamento, como também considera as suas riquezas (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018).

Conforme o projeto político-pedagógico (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018), outra ênfase dada à compreensão de currículo na instituição é do foco no conhecimento, o que, portanto, remete a uma organização curricular por um sistema apostilado de ensino, integrando também projetos nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e políticos que focam na formação humana integral, conforme se pode ver nas grades curriculares que são apresentadas a seguir. Destacam-se nesta perspectiva a dança, a culinária, o atletismo, o treinamento desportivo, o handebol, o teatro, a música, o cooperativismo, a literatura do mundo, o projeto *Mente Inovadora*, o projeto *Mata Verde*, dentre outros.

Com o intuito de oferecer à comunidade de Guarapuava um ensino altamente qualificado, o colégio oferece uma grade curricular ampla, diversificada e dirigida à formação integral do ser humano, incluindo a oferta de três línguas estrangeiras – alemão, espanhol e inglês –, além de projetos paralelos e extracurriculares/complementares nas áreas social, ambiental e esportiva, conforme já falado anteriormente (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018).

A língua alemã *standard* e o *Donauschwäbisch*, bem como as variedades que recebem a influência do húngaro, do croata e de outras línguas, são muito importantes para a preservação da essência sociocultural do contexto em que o colégio está inserido. Assim, a reflexão sobre o papel do conhecimento em um mundo globalizado é fundamental na busca de uma vida significativa e se dá, em partes, em língua alemã,

em um ambiente de imersão nessa língua adicional. As vivências no dia a dia escolar ocorrem intensiva e continuamente nesta língua adicional, o alemão *standard* (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018). Assim, em algumas etapas do processo de ensino e aprendizagem, as atividades no Colégio Imperatriz são desenvolvidas em língua alemã *standard*, também em nível de imersão. A língua não é apenas ensinada de forma sistemática, porém usada nas atividades do dia a dia escolar. A língua alemã *standard* e o *Donauschwäbisch* são as línguas da aula bem como do ambiente. O objetivo dessa imersão é a promoção de pelo menos duas línguas, a língua materna³⁹ (que neste caso é a língua portuguesa) e a língua adicional (língua alemã *standard*), assim como da competência intercultural. Vale lembrar que a valorização do *Donauschwäbisch* ocorre nas aulas de *Heimatkunde* e, também, no dia a dia da escola, quando de forma natural é respeitado e incentivado.

No projeto político-pedagógico (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018), percebe-se que o Colégio Imperatriz procura oferecer uma educação que tem por objetivo construir na criança e no jovem os alicerces, não apenas para o mundo tecnologicamente desenvolvido, mas, sobretudo, que os tornem cidadãos íntegros, capazes de desenvolver seus projetos de vida, tanto no âmbito pessoal, quanto acadêmico e profissional.

Na proposta da escola, fala-se que, em virtude da acelerada conjuntura atual, não basta “aprender a aprender”, mas é necessário dirigir esforços para atividades do “aprender a ser”. Esse desenvolvimento é fomentado pelo Colégio dentro de propostas inovadoras, envolvendo não só o educando, enquanto elemento chave da existência do Colégio Imperatriz, mas todas as pessoas envolvidas no processo educacional, principalmente os pais/responsáveis e a comunidade de modo geral (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018).

³⁹ Para entender o conceito de língua materna, recorro a Pupp Spinassé (2006, p. 5): “A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco 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.” No contexto de Entre Rios, a maioria das crianças, hoje, que estão na Educação Infantil, tem como primeira língua a língua portuguesa. No entanto, ainda há muitas crianças (cerca de 30% dos alunos) que falam *Donauschwäbisch*, língua alemã *standard* e língua portuguesa desde pequenos, o que lhes configura o status de trilingües.

O lema do Colégio é: “Educação que faz a diferença”, slogan que integra a logo da instituição. Essa diferença, conforme o projeto político-pedagógico (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018), evidencia-se no sentido de conduzir o aluno a vivenciar o projeto pedagógico da escola, alicerçado em uma formação integral do ser humano e, dessa forma, oportunizando ao estudante o desenvolvimento de seus projetos futuros. Assim, o colégio é uma instituição comunitária que fundamenta seus valores nos princípios da comunidade (da cultura suábica) em que está inserido e na essência sociocultural do grupo que o mantém, que pudemos conhecer e apreender melhor no capítulo 2 desse trabalho. Para atingir seus objetivos, o Colégio Imperatriz propõe-se a oferecer um projeto pedagógico sólido e diversificado.

Os documentos orientadores do Colégio Imperatriz propõem as seguintes finalidades e objetivos a serem alcançados no decorrer do tempo, não apenas durante o ano letivo, mas ao longo da vida escolar do aluno como agente histórico de transformação e condução do processo pedagógico-educativo:

1. Promover, em conjunto com a comunidade escolar, o desenvolvimento de uma consciência responsável, participativa, independente e criativa, procurando respeitar a individualidade do educando.
2. Oferecer ensino de excelência em nível de Educação Básica e Profissionalizante.
3. Proporcionar condições de ensino e de aprendizagem para que os alunos egressos do Colégio Imperatriz estejam preparados para a realização de seus projetos pessoais, tanto na continuidade de seus estudos, como no desenvolvimento competente do exercício profissional.
4. Despertar o gosto pela pesquisa em educadores e educandos.
5. Proporcionar um ambiente de convivência harmônica com base na participação, no diálogo e no respeito mútuo em todos os níveis.
6. Incentivar a formação da liderança, do espírito crítico, do senso de responsabilidade e da ética.
7. Preservar a tradição étnica da comunidade, por meio do ensino da língua alemã e do incentivo aos grupos folclórico-culturais.
8. Oferecer condições para o constante aprimoramento do corpo docente.
9. Promover cursos que atendam às necessidades e aos interesses da comunidade.
10. Fomentar o desenvolvimento do corpo discente e da comunidade local nos âmbitos ambiental, cultural, esportivo e social. (COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA, 2018, p. 33).

Para entender um pouco melhor a organização do currículo do colégio, principalmente a progressão de línguas prevista, convém apresentar e analisar as grades curriculares praticadas. Na Educação Infantil, vale lembrar que as atividades de todas as áreas do conhecimento são desenvolvidas primordialmente em língua

alemã *standard*, dentro da perspectiva de currículo bilíngue precoce, iniciado em 2018. Antes disso, de 2011 a 2016, usava-se, também na Educação Infantil, o sistema de ensino apostilado e tinha-se oito horas semanais de alemão *standard* como língua estrangeira (língua adicional). Vale lembrar ainda que antes de 2011, as aulas eram ministradas na Educação Infantil a partir das apostilas que era traduzidas da língua portuguesa para a língua alemã *standard*. Não vou me deter aqui a aspectos gerais das grades, mas sim, a aspectos relacionados ao ensino de línguas. No quadro 1, a seguir, apresento a grade curricular dos anos iniciais.

Quadro 1 - Grade Curricular Anos Iniciais

Anos Iniciais		Séries/Anos				
	DISCIPLINAS / ANOS	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
BASE NACIONAL COMUM	Arte	1	2	2	2	2
	Ciências	2	2	2	2	2
	Educação Física	1	1	1	1	1
	Geografia	2	2	2	2	2
	História	2	2	2	2	2
	Língua Portuguesa	5	5	5	5	7
	Matemática	6	6	6	5	5
	Subtotal	19	20	20	19	21
PARTE DIVERSIFICADA	LEM - Alemão	5	5	5	4	4
	LEM – Inglês	0	0	0	2	2
	Dança	1	0	0	0	0
	Subtotal	6	5	5	6	6
	Total Geral	25	25	25	25	27

Fonte: A autora (2019).

As línguas ocupam uma carga horária que pode ser vista como significativa, pois, se analisarmos os currículos de países que ocupam o *ranking* mundial na área de educação, facilmente verificamos que as cargas horárias para uma língua adicional dificilmente ocupam menos de 5 horas-aula por semana, o que é recorrentemente trazido pela mídia e veiculado no mundo da educação. Assim, a carga horária proposta nos parece adequada para a consolidação de aprendizagem de uma língua. Em muitos países, os sistemas educativos propõem o ensino de línguas a partir de idade precoce. No Canadá, especialmente no Quebec, o ensino bilíngue (ministrado em inglês e francês) é muito pesquisado e difundido, conforme nos mostra a literatura sobre bilinguismo, de uma forma geral, nos exemplos que traz. Na Europa em geral,

o ensino de língua estrangeira está incluído no currículo do ensino fundamental há muito tempo, como, por exemplo, nos contextos citados a seguir:

[...] os alunos de Luxemburgo aprendem uma primeira língua estrangeira (o alemão) com 6 anos e uma segunda língua estrangeira (o francês) com 7 anos. Os alunos irlandeses seguem um currículo bilíngue (irlandês-inglês) durante toda a escolaridade. (GROUX, 2003, p. 23 *apud* PORCHER; GROUX, 1998, p. 29).

O alemão *standard*, no Colégio Imperatriz, ocupa 5 horas-aulas da grade até o terceiro ano e passa a ter 4 horas-aula a partir do quarto ano, o que sugere levar em conta um maior potencial de aprendizagem precoce da língua, em que se permite aliviar a carga horária ao longo da Educação Básica. A grade proposta leva em conta uma carga horária de dez horas-aula semanais em alemão na Educação Infantil, ou seja, período antecedente ao ingresso no Ensino Fundamental, para os alunos que neste momento estão cursando o Ensino Fundamental. Na atual proposta curricular da Educação Infantil, as aulas ocorrem em língua alemã *standard*, em formato de imersão. Desta forma, a língua alemã *standard* faz parte do currículo desde o grupo dois da Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Também ocupam a grade curricular a língua inglesa, que é inserida no quarto ano, com uma carga horária semanal de duas aulas, e a língua espanhola, a partir do sexto ano dos anos finais, com uma carga semanal de duas horas-aula. O inglês e o espanhol perpassam a grade até o final do Ensino Médio, sendo que o inglês é disciplina obrigatória, enquanto o espanhol é disciplina optativa. A inserção do inglês e do espanhol nos Anos Iniciais e Finais, conforme apresentado, deu-se simultaneamente à reorganização do currículo da Educação Infantil, que passou a valorizar a língua alemã *standard* de forma mais intensa e antecipou e aumentou a carga horária de outras línguas.

Em seguida, apresento o quadro 2, com a grade curricular dos Anos Finais, para análise posterior.

Quadro 2 - Grade Curricular – Anos Finais

Anos Finais		Séries/Anos			
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS / ANOS	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
	Arte	1	1	1	1
	Ciências	3	3	3	4
	Educação Física	1	1	1	1
	Geografia	3	3	3	3
	História	3	3	4	3
	Língua Portuguesa	6	6	6	6
	Matemática	6	6	5	5
	Subtotal	23	23	23	23
PARTE DIVERSIFICADA	Cooperativismo	2	2	1	1
	Filosofia	0	0	1	1
	LEM – Alemão	5	5	5	5
	LEM – Espanhol	2	2	2	2
	LEM – Inglês	3	3	3	3
	Subtotal	12	12	12	12
Total Geral	35	35	35	35	

Fonte: A autora (2019).

Na grade curricular da segunda etapa da Educação Básica, percebe-se que as aulas de alemão *standard* voltam a ocupar 5 períodos por semana e que há um acréscimo de 1 aula semanal na disciplina de língua inglesa. Soma-se também a língua espanhola ao currículo, conforme exposto. Considerando ainda que os alunos têm mais 6 aulas de língua portuguesa (obrigatoriamente precisam ser oferecidas apenas 5 aulas), percebe-se que é dado um grande valor ao ensino de línguas. Antes da implementação do currículo bilíngue de imersão na Educação Infantil havia apenas 2 aulas semanais de inglês nos anos finais. Espanhol não era oferecido. Para continuar, apresentou o quadro 3, com a grade curricular do Ensino Médio.

Quadro 3 - Grade Curricular – Ensino Médio

Ensino Médio		Séries/Anos		
DISCIPLINAS / SÉRIES		1 ^a	2 ^a	3 ^a
BASE NACIONAL COMUM	Arte	1	1	1
	Biologia	3	4	4
	Educação Física	1	1	1
	Filosofia	1	1	1
	Física	4	3	4
	Geografia	3	3	3
	História	3	3	3
	Língua Portuguesa	5	5	5
	Matemática	5	5	5
	Química	4	4	3
	Sociologia	1	1	1
	Subtotal	31	31	31
	PARTE DIVERSIFICADA	LEM – Alemão	4	4
LEM – Inglês		2	2	2
Subtotal		6	6	6
Total Geral		37	37	37

Fonte: A autora (2019).

No Ensino Médio, a carga horária de alemão *standard* diminui para 4 horas-aula, o que pode estar relacionado, conforme minha experiência como professora de língua alemã *standard* e como gestora educacional, a uma consolidação e um amadurecimento linguístico que permitem isso, se considerarmos a vasta carga horária antecedente nesta disciplina, que se difere da maioria das escolas que oferecem a língua alemã *standard* como língua adicional. A maioria das escolas brasileiras oferece em média 3 horas-aula de alemão, considerando toda a trajetória escolar. Sabe-se também que, nessa etapa, normalmente o aluno está focado na preparação para o que vai fazer após o Ensino Médio e que, para tanto, é até mesmo interessante que já tenha firmado a sua aprendizagem nas línguas. Avaliações externas e Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) também são foco para alunos do Ensino Médio, o que exige que a escola proporcione o aprofundamento em outras áreas do conhecimento.

Os alunos entram no Ensino Médio com uma proficiência em nível entre o B1 e o B2, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER). Os alunos fazem a prova de DSD I (*Deutsches Sprachdiplom I*) mais tardar no nono ano dos anos finais; ao final do Ensino Médio, mais tardar na terceira série, os alunos

se submetem à prova de proficiência de DSD II (*Deutsches Sprachdiplom II*), que atesta a proficiência no nível C1, conforme o QCER.⁴⁰ Para inglês e espanhol, o colégio está estudando as possibilidades de inserção de provas de proficiência, montando um projeto com tal finalidade.

3.4 *Heimatkunde*⁴¹: uma abordagem linguística plural no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina

Vivemos em um contexto espaço-temporal no qual o trabalho plurilíngue⁴² e a conscientização em relação a ele parecem ser mais bem compreendidos e, inclusive, mais desejados, tanto pelos alunos, quanto pelos pais, assim como pela sociedade. Entenda-se que, quando falo de conscientização linguística, falo também sobre uma conscientização sociocultural, que está intrínseca ao processo.

Quando falamos do processo de aprendizagem de línguas na escola, a legislação brasileira precisa ser levada em conta. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 já incluía, obrigatoriamente, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a ser livremente escolhida pela comunidade escolar, o que, para o contexto em estudo, traduziu-se na escolha da língua alemã *standard*. Neste momento, as discussões em âmbito nacional brasileiro estão indo em uma direção ainda não muito clara, quando se fala da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).⁴³ Se analisarmos algumas das competências previstas na BNCC, percebemos contradições e retrocessos no que diz respeito ao plurilinguismo. Por um lado, quer-se

[...] valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem [ao aluno] entender relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida”. (BRASIL, [2017?], p. 9).

⁴⁰ As provas de proficiência de língua alemã aqui citadas serão detalhadas no item 6.6 (Certificação) deste trabalho.

⁴¹ *Heimatkunde*, se traduzido para a Língua Portuguesa, significa “Estudos da Terra Natal”. Nesse caso, trata-se de uma disciplina oferecida no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, que traz uma abordagem linguística e cultural plural acerca dos Estudos da Terra Natal e da História dos suábios do Danúbio, que colonizaram a região de Entre Rios, Guarapuava, na década de 50.

⁴² Quando falo de trabalho plurilíngue, refiro-me ao uso e à valorização de várias línguas no Colégio Imperatriz.

⁴³ A Base Nacional Comum Curricular fica disponível em página virtual para consulta. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 fev. 2019.

o que está muito próximo do que já previa a LDB 9.394/96. Com a proposta de eleger exclusivamente a língua inglesa como língua obrigatória, no entanto, parece que não estamos valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais, tampouco contemplamos as escolhas alinhadas ao projeto de vida dos alunos. Isso mostra o quanto o papel das escolas precisa ser ainda mais focado em políticas linguísticas próprias, para trabalhar a conscientização linguística, conceito que explicarei a seguir, em contexto educacional.

No Brasil, conforme vimos na introdução, tivemos um crescimento superior a 30% no número de estudantes da língua alemã *standard*. Isso está atrelado ao fato de que a Alemanha faz altos investimentos no ensino desta língua, com a intenção de proporcionar aos alunos também um estudo e uma formação, integral ou parcial, nesse país. Isso é perceptível através da realização das provas de proficiência em língua alemã *standard* e das bolsas de estudos oferecidas anualmente a alunos e professores. Os bons resultados obtidos a partir disso dizem respeito, em especial, à qualidade de ensino e às consequências para a formação humana e profissional, bem como à mobilidade de brasileiros na Europa, o que vai ao encontro da globalização e da internacionalização da educação. Com certeza, essas são vantagens de extrema importância para alunos da rede pública e privada brasileiras e que contribuem diretamente para a sociedade e para a economia de nosso país, mas que perdem seu espaço com a aprovação do novo texto da BNCC, uma vez que o espaço para o ensino de língua está restrito ao ensino de uma única língua, a língua inglesa. No caso das escolas de iniciativa privada, tem-se a oportunidade de oferecer outras línguas, desde que seja respeitada a obrigatoriedade de oferta e a carga horária mínima da língua inglesa. No entanto, nas escolas públicas, com essa obrigatoriedade, talvez falte carga horária para ofertar o ensino e a aprendizagem de uma outra língua, que talvez fosse mais interessante para o contexto. Se estamos tentando nos inspirar em modelos educacionais de países de sucesso, lamentavelmente esquecemos de analisar a perspectiva plurilíngue prevista em currículos de países como o Canadá, a Finlândia e demais países da União Europeia, entre outros, que ocupam os primeiros lugares em *rankings* que avaliam a qualidade da educação e que preveem ensino de mais línguas estrangeiras em seus currículos.

Sabemos que a conscientização linguística pode ser vista como uma nova porta de entrada para as línguas, pois ela vai além das habilidades de ouvir, analisar e aprender as línguas, abrangendo também a diversidade das línguas e suas culturas,

valorizando a parte intercultural de cada sujeito aprendiz. Para Candelier *et al.* (2004), a contribuição para a diversificação da escolha das línguas tem como proposta estimular a confiança e a curiosidade para o que é diferente e, assim, ajudar na escolha do que os alunos querem aprender, além de colaborar com o acesso ao conhecimento a outras disciplinas.

No QCER, entende-se a abordagem de escolha como uma preparação para a aprendizagem de línguas, potencializando o interesse e a curiosidade para com as línguas e a confiança na sua própria aprendizagem, visando a,

[...] desenvolver a confiança do aprendiz em suas próprias habilidades de aprendizagem, suas competências em observar/analisar línguas, sejam elas quais forem, a habilidade de se utilizar a compreensão de um fenômeno em um idioma para entender mais completamente – através da semelhança ou do contraste – um fenômeno em outro. (CANDELIER *et al.*, 2004, p. 19, tradução nossa).⁴⁴

No contexto educacional, a ideia de Candelier *et al.* (2004) pode servir de apoio para o ensino e aprendizagem de línguas, pois ajuda a desenvolver o conhecimento e as atitudes necessárias para a comunicação, uma vez que cada língua pode contribuir para o aprendizado de outras línguas (WÜRZIUS, 2017). E, com esse intuito, a disciplina de *Heimatkunde* tem muito a agregar a partir e para o contexto sociocultural da comunidade de Entre Rios e o currículo bilíngue do colégio, visto que promove o uso de 3 variedades linguísticas: o *Donauschwäbisch*, a língua alemã *standard* e a língua portuguesa que são do contexto. O uso de uma variedade permite a manutenção e/ou a aprendizagem dessa variedade.

Em relação à conscientização linguística, considero interessante, aqui, também discutir o conceito de “identidade étnica”. Conforme o dicionário Houaiss, “étnico” significa “pertencer ou ser próprio de um povo, especialmente de um grupo caracterizado por uma cultura específica” (ÉTNICO, 2009, p. 324). Conforme Mey (2006, p. 84, grifo do autor),

[...] a identidade étnica, definida pela maioria e como um mérito majoritário, sempre conteve um traço de racismo – racismo entendido aqui como um conjunto de crenças que exclui certas pessoas e aceita outras. Enquanto que a identidade étnica pode ter uma qualidade positiva, o racismo é sempre

⁴⁴ Tradução livre do original: “to develop the learner’s confidence in his or her own learning abilities, his or her skills in observing/analyzing languages, whatever they may be, the ability to rely on an understanding of a phenomenon in one language to understand more fully – through similarity or contrast – a phenomenon in another”.

negativo, uma vez que *exclui* as pessoas em vez de *incluí-las*, e assim procede baseado em critérios seletivos, muitas vezes interpretados subjetivamente.

Então, quando uso a expressão “identidade étnica”, estou me referindo a indivíduos que pertencem a um grupo que é caracterizado por aspectos culturais específicos. No caso da disciplina de *Heimatkunde*, ministrada no Colégio Imperatriz, tratamos especificamente da identidade étnica “suábio-brasileira”, tal como ela se apresentava e ainda se apresenta nos processos sócio-históricos no distrito de Entre Rios.

A seguir apresento o projeto da disciplina de *Heimatkunde*, para que, assim, fique mais fácil de compreender o que se entende por identidade étnica. O estudo da história suábica e do *Donauschwäbisch* representam sentimentos, conhecimentos, cultura e história. A variedade local é a língua que foi adquirida por alguns alunos em casa e é mantida como língua materna pela família; é a língua de interação com os amigos; é a língua que se fala, no Brasil, na comunidade em que se vive; é a língua que faz com que seus falantes se diferenciem dos outros que não a falam. É, até mesmo, a língua usada em negócios dentro da cooperativa local, conforme já explicitado neste trabalho. Portanto, parece ser lógico seguir valorizando a língua na escola, depois de todas as vantagens (cognitivas, comportamentais, dentre outras, que explicarei no capítulo 4, o dos pressupostos teóricos relacionados ao bilinguismo) que sabemos que uma iniciativa desse tipo pode oferecer. Identidade étnica deve ser entendida, aqui, portanto, como a identidade de um grupo de pessoas que se identifica com uma cultura suábio-brasileira e com uma língua, o *Donauschwäbisch*, que é diferente de outras línguas faladas aqui no Brasil.

Altenhofen e Frey (2006) também se atêm a essa discussão, dizendo que não podemos simplificar língua como um conjunto de regras gramaticais e de listas de palavras. Ao contrário, língua é muito mais do que isso. Os autores acrescentam que língua,

[...] é também um sinal de identidade, e atrás de cada palavra esconde-se uma história inteira e, principalmente, seres humanos com pensamentos e vontades próprias e uma maneira toda pessoal de observar o mundo. Atrás de toda palavra bate um coração, simplesmente porque as línguas são obras humanas. (ALTENHOFEN; FREY, 2006, p. 43).

O uso da variedade de base germânica em questão na escola é o uso não só

de um mero código. É a oportunidade de fazer com que uma história de vida ganhe voz e espaço para ser compartilhada dentro de uma instituição oficial, o que gera legitimação. É um direito linguístico do falante e que, ao ser respeitado, pode contribuir inclusive com o colega que não fala este idioma em sua casa ou em outro contexto, permitindo que este tenha a oportunidade de aprendê-lo também. Falamos aqui de uma Didática do Multilinguismo, em que, segundo Pupp Spinassé e Käfer (2017, p. 396)

[...] o aprendiz é estimulado a utilizar e a transferir os conhecimentos linguísticos que tem em uma determinada língua para a aprendizagem de outra. Essa abordagem tem-se mostrado efetiva, tanto em países onde existe mais de uma língua oficial, quanto em regiões onde, ao lado da língua majoritária, é falada também uma língua minoritária.

Candelier *et al.* (2004) falam também do conceito de “educação plurilíngue” (*plurilingual education*), para a qual a conscientização linguística se constitui como parte importante. Na perspectiva dos autores, a educação plurilíngue vai procurar desenvolver não somente a competência nas línguas, mas busca promover o desenvolvimento de uma percepção favorável frente a línguas e à sua diversidade e às suas culturas, contribuindo para o entendimento do mundo em que os aprendizes vivem e viverão no futuro. A disciplina de *Heimatkunde* oferece aos alunos essas vantagens, pois as aulas não abordam apenas os aspectos linguísticos, mas também os culturais, étnicos, históricos e sociais.

O plurilinguismo vai além da aprendizagem de várias línguas. Ele é importante para a preservação da diversidade linguística. Ainda segundo Candelier *et al.* (2004, p. 17), a competência plurilíngue e pluricultural consiste "na comunicação linguística e em habilidades de interação cultural de um jogador social que, em vários níveis, domina várias línguas e tem experiência de várias culturas". Quando o indivíduo toma conhecimento de uma língua, ele conhece alguma parte de diversas outras línguas, mesmo sem estar consciente em relação a isso. Quando Candelier *et al.* (2004) falam da consistência da competência plurilíngue e pluricultural, chama a atenção o caráter de preservação da diversidade linguística, que é também o que se busca na disciplina de *Heimatkunde*.

Uma educação plurilíngue⁴⁵ prevê a expansão do conhecimento linguístico e

⁴⁵ O que se percebe é que, na Europa, o termo “plurilinguismo” está mais disseminado do que, por exemplo, em território brasileiro. Isso pode estar relacionado ao fato de que a população europeia foi, e está cada vez mais plural, pelos movimentos de imigração que fazem parte de sua história e pela proximidade territorial de vários países de diferentes línguas.

cultural individual do estudante a respeito do seu contexto familiar para a escola e para a sociedade e, também, posteriormente para outras culturas, mantendo uma diversidade linguística e uma relação em comum e em interação com as línguas. Conforme consta no QCER⁴⁶, em uma abordagem plurilíngue, línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

É a partir dessa interação e inter-relação das línguas (alemão *standard*, *Donauschwäbisch*, português e demais línguas presentes no repertório do aluno) que apresentamos o projeto da disciplina de *Heimatkunde*. A experiência observada através da prática dessa disciplina, que foi retomada no ano de 2016, depois de não ter sido praticada entre 2011 e 2015, bem como a partir dos relatos de professores, alunos e pessoas da comunidade, agrega como um fundamento para inserção de um currículo bilíngue em uma instituição, dada a importância que se dá à história, à cultura e às variedades *Donauschwäbisch* e alemão *standard* na comunidade.

O estudo de *Heimatkunde*, que vem sendo ofertado no Colégio Imperatriz, é importante por várias razões. Desde o princípio, a educação bilíngue/plurilíngue exerceu importante papel na educação dos alunos. O colégio já oferecia um currículo bilíngue de imersão na Língua Alemã ao longo de praticamente toda a sua história (por mais ou menos 45 anos). Nesse período, a disciplina de *Heimatkunde* esteve direta ou indiretamente presente.

Em 2011, entendeu-se que uma revisão do currículo se fazia necessária, uma vez que a metodologia e a didática então aplicadas pareciam não mais dar conta dos objetivos de aprendizagem da língua: apostilas de um sistema brasileiro de educação eram traduzidas do português para o alemão *standard*, o que era um trabalho muito moroso, e utilizadas em sala de aula. Na época, compreendeu-se que passar a aprender a língua alemã *standard* como uma língua adicional na Educação Infantil seria mais vantajoso. Em relação à disciplina de *Heimatkunde*, entendeu-se que não havia necessidade de se ter uma disciplina específica para isso, que se poderia englobar o conteúdo dentro das aulas de língua alemã e história. Assim, durante cinco

⁴⁶ Neste trabalho, utilizou-se a versão em língua alemã do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas Estrangeiras, que está disponível em: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de>. Acesso em: 06 abr. 2019.

anos, o colégio passou a ofertar aulas de língua alemã *standard* como língua adicional na Educação Infantil, com professores habilitados para tal. Novas ações foram propostas e repensadas a partir de 2016, após pesquisa de satisfação⁴⁷ realizada com a comunidade escolar, que apontou para uma preocupação com uma possível perda dos conhecimentos linguísticos e a favor de um resgate, assunto que retomo no item 3.5 desse trabalho, em que são abordadas as diferentes motivações para reinserção do currículo bilíngue.

Assim, em 2016, o projeto da disciplina de *Heimatkunde* foi retomado, ocupando espaço demarcado dentro das aulas curriculares de história e de língua alemã, com uma aula semanal para este fim. Em momentos do passado, antes de 2011, a disciplina de *Heimatkunde* era ministrada exclusivamente em língua alemã *standard*. Posteriormente, isso deixou de ser praticado. Passou-se a usar também a língua portuguesa dentro dessas aulas. Ao longo da história do colégio, as aulas de *Heimatkunde* foram ministradas no Ensino Fundamental Anos Finais, ora em uma única série ou até em várias consecutivas, sempre relacionando com as disciplinas de história e de língua alemã *standard*, como anteriormente citado. Considerando os aspectos que elucidamos nesta tese, somados ao contexto educacional internacional, em que se fala tanto da conscientização em relação à diversidade linguística e ao contexto local, consolidou-se em 2017, a experiência do projeto de *Heimatkunde*, retomado em 2016.

Primeiramente, a equipe pedagógica do colégio definiu que as aulas seriam ministradas no oitavo ano do Ensino Fundamental Anos Finais.⁴⁸ Buscou-se um professor que tivesse o conhecimento da história dos Suábios e que dominasse tanto a língua alemã *standard* quanto a variedade linguística local, o *Donauschwäbisch*. Em conjunto, a Diretora Educacional, a Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais, a Coordenadora Pedagógica de Língua Alemã e os professores de língua alemã e de história organizaram a disciplina a ser ministrada, baseando-se no histórico da disciplina que já havia sido ministrada em épocas anteriores, bem como na própria história dos suábios do Danúbio.

⁴⁷ No item 3.5 explicarei a pesquisa de satisfação.

⁴⁸ Como a disciplina de *Heimatkunde* aborda muitos aspectos da história dos suábios do Danúbio, entende-se que a maturidade de alunos de um oitavo ano condiz com o nível de aprofundamento que se dá nas aulas. Ao longo da vida escolar, tanto nas aulas de língua alemã *standard* quanto nas práticas sociais são mantidos os aspectos identitários, históricos, sociais e comunitários. No oitavo ano, aprofunda-se, de maneira formal, o estudo da própria história da maioria dos alunos e da comunidade local e entende-se que o aluno já construiu uma base histórica que permite o aprofundamento no tema.

Definiu-se que o oitavo ano seria dividido em dois grupos de acordo com o nível linguístico de língua alemã dos alunos e que cada grupo participaria da aula de *Heimatkunde* uma vez por semana, intercalando com a aula de língua alemã. A decisão de dividir o grupo de acordo nível linguístico deu-se em função da aula de *Heimatkunde* estar atrelada ao horário das aulas de alemão, ou seja, para facilitar a intercalação entre grupos paralelos da mesma turma, não sendo, portanto, um critério de conhecimento a influenciar o privilégio de uma ou outra língua. A disciplina em si ocorreria por vezes em língua portuguesa, em língua alemã *standard* ou em *Donauschwäbisch*, podendo o uso da língua estar relacionado ao conteúdo e também ao grupo. Situações como aquelas citadas no capítulo 2, em que os alunos misturam palavras de diferentes idiomas em uma frase, por exemplo – o que se dá de forma não intencional, mas sim natural – fazem parte do cotidiano das aulas, então, variar as línguas nas quais se ministra a disciplina, mesmo que de forma organizada e planejada, seria refletir em aula a realidade local. Mesmo um dos grupos estando mais avançado no estudo da língua alemã, a variedade predominante não precisa ser a língua alemã *standard*. O professor contempla as três variedades de forma estratégica no planejamento e na execução de suas aulas.

A alternância dos códigos em sala de aula na interação com os alunos ocorre de forma natural e de acordo com o domínio linguístico de cada um. O professor usa com mais frequência o *Donauschwäbisch*, visto que parece se sentir melhor usando essa língua. Os alunos que falam a variedade em casa priorizam, também, essa língua. Os que não falam *Donauschwäbisch* acabam entendendo por que seus conhecimentos em língua alemã *standard* permite isso. Para otimizar ainda mais esse processo, a escola poderia definir uma metodologia mais precisa, para evidenciar mais o uso do *Donauschwäbisch*, estabelecendo percentual de tempo de uso dessa variedade, quantidade e quais conteúdos, entre outros.

Muitas atividades da aula de *Heimatkunde* são de ordem prática e envolvem a comunidade. Entrevistas com pioneiros, por exemplo, são realizadas pelos alunos, comunicando-se, geralmente, na variedade local, que é a mais bem dominada por essas pessoas. Os alunos do colégio são de diversas origens. Os alunos que não são de descendência suábia têm a oportunidade de conhecer a variedade local e, em sua grande maioria, ficam muito surpresos e encantados com as histórias contadas pelos pioneiros e interpretadas com a ajuda de colegas que têm a variedade como língua materna ou pelo professor, quando necessário. Para os falantes de

Donauschwäbisch, a aula de *Heimatkunde* ajuda a desmitificar a falsa impressão de que dominar essa variedade seria o mesmo que saber a língua alemã *standard*. Fica bem claro que estamos falando de duas línguas distintas e dá-se aí o fenômeno da conscientização linguística, quando, por exemplo, em entrevistas com pioneiros, se fala *Donauschwäbisch*, e os alunos que não dominam a variedade conseguem estabelecer relações com o alemão *standard*, o que lhes permite entender parte do que está sendo dito, ou até mesmo perceber que não compreendem o que está sendo dito. Posteriormente, o professor dialoga com os alunos fazendo comparações linguísticas e reflexões sobre as percepções dos alunos. Nesse momento de entrevistas, os alunos que não dominam a variedade local (falantes da variedade local), acabam não compreendendo tudo, mas uma boa parte, reconhecendo que são códigos diferentes, cada um com suas regras.

Na disciplina de *Heimatkunde* tem-se o objetivo primordial de se conhecer a história dos suábios do Danúbio em Entre Rios e, conseqüentemente, para os descendentes, a sua própria história, preservando a tradição e a cultura. A metodologia das aulas está baseada em leituras, pesquisas no museu e com a comunidade local, literatura histórica, debates, discussões, vídeos, entre outros. São ministrados os seguintes assuntos abaixo listados, distribuídos em três etapas, que equivalem aos três trimestres letivos e refletem a execução dos objetivos da disciplina:

- Introdução à história dos Suábios;
- Guerras otomanas x *Prinz Eugen* (Príncipe Eugênio)⁴⁹;
- *Schwabenzüge* (Migrações dos suábios);
- Mapa da região dos suábios;
- Caixas de Ulm⁵⁰;
- Vida na antiga Pátria;
- 1ª e 2ª Guerra Mundial e fuga;
- Vida na Áustria;

⁴⁹ “O Príncipe Eugen von Savoyen (Eugênio de Saboia) foi um grande comandante militar do Sacro Império Romano-Germânico, responsável por formar e comandar um poderoso exército, que expulsou da Europa os turcos otomanos que vinham dominando todo o leste europeu nos fins do século XVII, ameaçando a soberania dos Habsburgos na região. Como as regiões antes invadidas e dominadas pelos turcos ficaram desertas, pois eles devastaram as etnias que lá viviam, o Império resolveu povoar aquelas terras férteis através de colonizações de Suábios, austríacos, húngaros, dentre outros. Daí a importância do Prinz Eugen para o povo suábio, pois foi o início de suas migrações, no século XVIII”. Disponível em: <https://turismoentrieriosgp.webnode.com.pt/historia-regional/historia-local/historia-dos-suabios-na-europa/>. Acesso em: 17 fev. 2019.

⁵⁰ Barcos de madeira utilizados pelos suábios para ir de Ulm até a região das planícies férteis (parte da atual Hungria, Romênia e Croácia), em que se estabeleceram por volta de 1720.

- Língua (gravações e análises de entrevistas, discussões sobre o que é e o que significa falar uma variedade dialetal, desmistificação de preconceitos);
- Ajuda Suíça para a Europa e Comissão Colonizadora;
- Projeto Goiás⁵¹ e Projeto Entre Rios;
- Fundação da Cooperativa Agrária;
- 7 Transportes⁵²;
- Chegada em Guarapuava;
- Vida comunitária e fundação das colônias;
- Distribuição das terras;
- Brasão;
- Árvore genealógica;
- Trajes;
- Tradições: *Maibaum* (Árvore de Maio), Pentecostes, casamento, carnaval, Batizado, Quarta-feira de Cinzas, Páscoa, Natal, *Kirchweih* (Inauguração da Igreja – Quermesse);
- Primeiras indústrias e máquinas;
- Crise;
- Desenvolvimento;
- Colégio Imperatriz Dona Leopoldina e o sistema de ensino;
- Imigração de língua alemã no Brasil PR/SC/RS;
- Evolução de Entre Rios;
- Entre Rios hoje.

A abordagem plurilíngue possibilitada na aula de *Heimatkunde* parece apoiar a competência plurilíngue e pluricultural, fazendo com que o aluno possa se sentir autoconfiante com e consciente do seu conhecimento e de sua capacidade com outras línguas. Assim, as competências que o aluno desenvolver com outras línguas e culturas, diferentes de sua língua materna, podem promover respeito a diferentes povos e desenvolver capacidades de ordem metalinguística, metacomunicativa e metacognitiva. Isso é facilmente perceptível em dias de Escola Aberta ou na Semana

⁵¹ Antes de se estabelecer que as terras em Entre Rios seriam compradas para o estabelecimento dos suábios, havia também uma proposta para que se estabelecessem em Goiás.

⁵² Os suábios que vieram para Entre Rios foram transportados em sete navios, denominados de sete transportes, entre maio de 1951 e março de 1953.

de Língua Alemã, quando são apresentados projetos específicos, e em momentos em que se fazem comparações entre as diferentes disciplinas e línguas ou em que também se faz uso efetivo das diferentes línguas.

De fato, a realidade linguística da qual o aluno provém deve ser considerada na escola, principalmente como forma de acolhimento e valorização daquilo que é ensinado e aprendido no lar. Somente respeitando o conhecimento linguístico do aluno é que ele se sentirá valorizado e conseguirá encarar o estudo como algo prazeroso e valioso. Mais do que isso, como os estudos de Messa (2008) e de Breunig (2005), por exemplo, revelam, quando o conhecimento linguístico do aluno é aceito e valorizado, ele pode significar e representar facilidades na aprendizagem de novos conhecimentos.

Pupp Spinassé e Käfer (2017) também se atêm a essa temática, apontando caminhos para o desenvolvimento de atitudes positivas do aluno diante da diversidade linguística. Seus exemplos falam de um contexto em que a língua minoritária é o *Hunsrückisch*, mas cuja realidade pode ser facilmente comparada a do *Donauschwäbisch*. As autoras procuram mostrar que através de uma didática de multilinguismo é possível, a partir das línguas e culturas locais, alcançar o aprendizado de outras línguas.

No processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento é construído à medida que se promove o diálogo, se valorizam as culturas e o saber e há incentivo à curiosidade. Pupp Spinassé e Käfer (2017, p. 395) acreditam que

[...] uma abordagem de ensino que promova o respeito às diferentes línguas e culturas e uma comunicação intercultural, utilizando propostas didáticas que partam da realidade linguística do aluno, seja algo realmente efetivo e aplicável à prática.

Na disciplina de *Heimatkunde*, procura-se desenvolver a autonomia, através do desenvolvimento de diferentes competências, interligando os campos de conhecimento e levando em conta o contexto em que o aluno está inserido. Um ambiente plurilíngue oportuniza a troca de conhecimento a partir de um mundo mais globalizado e integrado. Segundo Wei (2000), ser bilíngue traz vantagens nos campos comunicativo, cognitivo e cultural. No campo comunicativo, o bilíngue pode estabelecer vínculos com diferentes comunidades linguísticas dentro ou fora de um mesmo país, além de acesso materiais, como livros, desenhos e gibis, em suas

versões originais. Ademais, a sensibilidade linguística de indivíduos bilíngues é um diferencial. Devido ao constante monitoramento de duas línguas (com quem se fala qual língua), de acordo com Marcelino (2009), o bilíngue se torna mais atento, paciente e sensível a diferentes situações linguísticas do que monolíngues. Percebe-se aí uma série de vantagens que hoje são apresentadas, também, em consequência do desenvolvimento tecnológico que permite que a medicina nos ajude a compreender melhor de que forma os seres humanos aprendem, com análise de imagens do cérebro, no campo das neurociências. Assim, a disciplina de *Heimatkunde* parece ser um grande diferencial dentro da perspectiva de educação bilíngue que se quer construir na escola a partir da reinserção de um currículo bilíngue na Educação Infantil.

Marcelino (2009) explica que as vantagens culturais permitidas pelo bilinguismo não são dissociáveis das comunicativas, uma vez que, mais sensível às questões linguísticas, o bilíngue também se torna mais sensível às questões culturais atreladas às diferentes línguas que fala, já que o uso de uma outra língua possibilita uma visão diferenciada e a penetração mais eficiente na cultura do outro. Isso, por extensão, pode sensibilizar o indivíduo mais ainda para outras culturas, ainda desconhecidas, no futuro. Então, se o aluno, desde a Educação Infantil, está sendo educado de forma pluriilíngue, estará bem sensibilizado para a inserção em projetos como o de *Heimatkunde*.

Sobre vantagens cognitivas, Wei (2000, p. 24, tradução nossa) aprofunda o assunto e fala que

[...] pesquisas mais recentes mostraram que os bilíngues podem ter algumas vantagens no pensamento, variando de um pensamento criativo para um progresso mais rápido no desenvolvimento cognitivo precoce e maior sensibilidade na comunicação. Por exemplo, os bilíngues podem ter duas ou mais palavras para cada objeto e ideia; palavras, por vezes correspondentes em diferentes idiomas, têm conotações diferentes. Bilíngues são capazes de expandir a gama de significados, associações e imagens, e de pensar com mais flexibilidade e de forma mais criativa. Assim, um bilíngue tem a possibilidade de ter mais consciência linguística e fluência, e mais flexibilidade e elaboração de pensamento do que um monolíngue.⁵³

⁵³ Tradução livre do original: “*More recent research has shown that bilinguals may have some advantages in thinking, ranging from creative thinking to faster progress in early cognitive development and greater sensitivity in communication. For example, bilinguals may have two or more words for each object and idea; sometimes corresponding words in different languages have different connotations. Bilinguals are able to extend the range of meanings, associations and images, and to think more flexibly and creatively. Therefore a bilingual has the possibility of more awareness of language and fluency, flexibility and elaboration in thinking than a monolingual.*”

A aula de *Heimatkunde*, por si só, não deixa de ser plurilíngue, pois envolve língua portuguesa, alemão *standard* e *Donauschwäbisch*, quando se trata de fazer comparações importantes para a compreensão de determinados conteúdos, que promovem uma consciência linguística. A consciência linguística, conforme a *Association for Language Awareness* ([201-?], tradução nossa) é entendida como “um conhecimento explícito sobre a língua, uma percepção consciente e uma sensibilidade na aprendizagem de línguas, no ensino de línguas e no uso de línguas”.⁵⁴

Para Kielhöfer e Jonekeit (1983), a instância fundamental para caracterizar o bilíngue é a do sentimento de “se sentir em casa” nas diferentes línguas, ou seja, o sentimento de se identificar com as línguas. Skutnabb-Kangas (1988, p. 22), por sua vez, define bilinguismo da seguinte maneira:

Um falante bilíngue é aquele capaz de atuar (operar) em duas (ou mais) línguas, tanto em comunidades bilíngues, quanto em comunidades monolíngues, de acordo com as demandas socioculturais que recaem sobre a competência comunicativa e cognitiva do indivíduo, exigidas por estas comunidades ou pelo próprio indivíduo, no mesmo nível de falantes nativos, e que é capaz de se identificar positivamente com ambos (ou todos) os grupos linguísticos ou parte deles.

A disciplina curricular de *Heimatkunde* foi (re)inserida no currículo do Colégio Imperatriz com o intuito de oportunizar o resgate histórico e sociocultural dos colonizadores de Entre Rios, os suábios do Danúbio. Além disso, propõe a manutenção dos valores, princípios, tradições e até mesmo da língua desse povo. *Heimatkunde* é uma proposta pedagógica de abordagem plurilíngue, de caráter contemporâneo, capaz de proporcionar aos alunos e até mesmo à comunidade local uma conscientização linguística repleta de vantagens para a aprendizagem de línguas adicionais, na medida em que são realizadas as diferentes atividades elucidadas ao longo desta seção.

Recentemente, foi publicado um artigo sobre o projeto de *Heimatkunde* em uma Revista da Cooperativa Agrária. Para entender, complementar e finalizar o subitem que trata do tema nesta tese, convém citar o que professor e alunos pensam em relação ao projeto e que revelam sua conscientização social, cultural e linguística. Em

⁵⁴ Tradução do original: “[...] as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use”. Disponível em: https://www.languageawareness.org/?page_id=48. Acesso em: 15 jul. 2019.

Essert (2017, p. 13, tradução nossa), o professor da disciplina de *Heimatkunde* declara:

Vê-se que os alunos ficam muito impressionados, quando de repente eles entendem por que algumas ruas têm os nomes que têm, como por exemplo, Banat, Syrmien ou Bento Munhoz da Rocha Neto. Quando se explica isso a eles, parece estar-lhes acendendo repentinamente uma luz, pois tudo está relacionado a sua própria história. [...] Dos quase 2.500 Suábios do Danúbio que colonizaram Entre Rios, hoje ainda vivem 220, que defendem que se mantenha a nossa história. Para que as novas gerações continuem conhecendo a história de seus avós e da comunidade, decidi-se continuar com este projeto, para manter a tradição, os hábitos, os costumes e a história.⁵⁵

Na sequência, em seu artigo, Essert (2017) apresenta a opinião de uma aluna, em que ela diz que o projeto de *Heimatkunde* é uma grande oportunidade para conhecer melhor a história de sua família e de sua comunidade:

Eu acho muito importante, pois é interessante saber de onde vieram os nossos bisavós e como eles construíram a comunidade. Por ser a nossa própria história, acaba sendo ainda mais interessante do que aprender história em geral.⁵⁶ (ESSERT, 2017, p. 13, tradução nossa).

Os depoimentos, ora dados *Donauschwäbisch*, ora em língua alemã *standard*, ainda que não façam referência direta à possibilidade de acesso a determinados conhecimentos da história através da linguagem, revelam isso de forma indireta, pela opção linguística que fizeram para falar. Os artigos da Revista Entre Rios são escritos em alemão *standard*, mas as entrevistas conduzidas para coleta de dados para as matérias, habitualmente, são feitas na língua em que o entrevistado se sente mais confortável para falar: pode ser em língua alemã *standard*, em *Donauschwäbisch* ou em língua portuguesa. A edição é feita posteriormente com as adaptações para o

⁵⁵ Originalmente, o depoimento do professor da disciplina de *Heimatkunde* na revista foi dado em *Donauschwäbisch* e traduzido para o alemão *standard*: “Man sieht es, dass die Schüler sich sehr begeistern, wenn sie plötzlich verstehen, warum es bei uns auf der Siedlung gewisse Straßennamen gibt, wie Banat, Syrmien oder Bento Munhoz da Rocha Neto. Wenn man das erklärt, geht ihnen plötzlich ein Licht auf, denn es hat alles mit ihrer eigenen Geschichte zu tun (...) Von den fast 2.500 Donauschwaben, die Entre Rios ansiedelten, leben noch 220, die es unterstützen, dass wir unsere Geschichte weiter erhalten. Damit die jungen Generationen weiter die Geschichte der Großeltern und der Gemeinde kennen, hat man beschlossen, dieses Projekt weiterzuführen, um die Tradition, die Sitten, die Bräuche und die Geschichte zu erhalten”.

⁵⁶ Originalmente, o depoimento da aluna foi dado em língua alemã *standard*: “Ich finde es sehr wichtig, denn es ist interessant zu wissen, woher unsere Urgroßeltern kommen und wie sie die Siedlung aufgebaut haben. Weil es ja unsere eigene Geschichte ist, ist es viel interessanter, als nur Geschichte im Allgemeinen zu lernen”.

alemão *standard*. No museu de Entre Rios ficam guardados todos os materiais gravados, utilizados nas entrevistas, que trazem os depoimentos na íntegra em *Donauschwäbisch*. Os autores dos depoimentos (professor e aluna) aqui citados escolheram falar ao autor do artigo em *Donauschwäbisch* (o professor) e em língua alemã (a aluna), o que pode sugerir que, para o assunto em questão, sentem-se mais à vontade de fazê-lo nessas línguas respectivamente. Vários alunos foram entrevistados e se manifestaram na língua de sua escolha, ou seja, português, alemão *standard* ou *Donauschwäbisch*; no entanto, nem todos os depoimentos foram utilizados na produção da matéria, nem estão sendo citados aqui. Ninguém definiu uma língua a ser usada nas entrevistas, foi uma escolha espontânea e respeitada, pois é esta a prática que faz parte do cotidiano das aulas de *Heimatkunde*, bem como do colégio.

3.5 Motivações para a (re)inserção de um currículo bilíngue no Colégio Imperatriz Dona Leopoldina

Hoje, no Brasil, o bilinguismo é um tema muito discutido e difundido. Muitas escolas têm implementado currículos bilíngues, de diferentes concepções. O currículo bilíngue que se pensa elaborar para o Colégio Imperatriz parte de um currículo de caráter de imersão da Educação Infantil, em que se pretende realizar imersão e aprendizagem linguística precoces, para servir de base sólida para o aprofundamento linguístico posterior, ao longo da vida escolar do aluno.

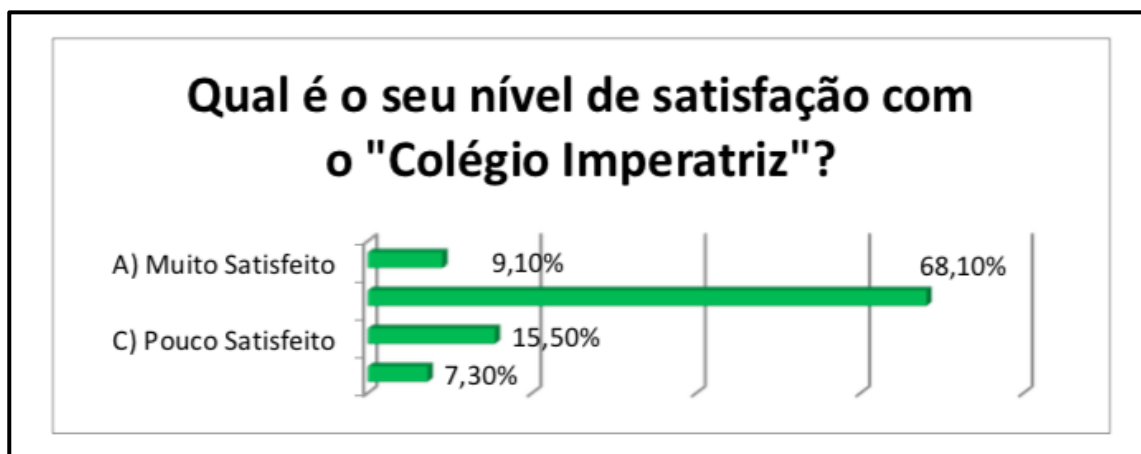
Num primeiro momento, ao se pensar em uma possibilidade de implementação de currículo bilíngue, é preciso entender o porquê de tal implementação e traçar estratégias para entender o contexto, analisando os pontos de partida, para planejar os pontos de chegada.

No Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, o desejo de se (re)inserir um currículo bilíngue advém da comunidade escolar que, em pesquisas de satisfação⁵⁷, como a

⁵⁷ O Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, por meio do seu sistema de gestão da qualidade, aplica várias pesquisas de satisfação com pais, alunos e colaboradores. A pesquisa de satisfação com os pais/responsáveis associados da Associação Educacional Imperatriz Dona Leopoldina é feita sempre no último trimestre letivo. Avalia-se o atendimento, o corpo docente, a estrutura, as atividades extraclasse, as divulgações, ou seja, a qualidade de ensino em geral. Ao realizarem pesquisas de satisfação com os clientes externos (pais/responsáveis e alunos) e internos (professores e colaboradores), os resultados dessas pesquisas são tabulados e posteriormente divulgados à comunidade escolar, ficando arquivados em unidades digitais do sistema utilizado no colégio. Os dados

dos cooperados⁵⁸, de 2014, demonstrou isso, conforme se pode perceber nos resultados apresentados na figura 5 e discutidos na sequência:

Figura 5 - Pesquisa de Satisfação do Cooperado 2014



Fonte: Colégio Imperatriz Dona Leopoldina (2014).

O gráfico da figura 5⁵⁹ que representa a satisfação geral dos cooperados aponta para um número expressivo: 68,10% dos entrevistados estão “satisfeitos”. Contudo, buscou-se fazer uma análise mais aprofundada dos comentários expressados, para que se pudesse ter a real noção dos desejos e anseios da comunidade. Os comentários trazidos na pesquisa sugeriam uma preocupação com a qualidade da aprendizagem da língua alemã pelos alunos, que parecem estar “aprendendo menos, falando menos”. Em seguida, trago alguns recortes⁶⁰ da pesquisa de satisfação do cooperado de 2014, para que possamos aprofundar o entendimento e o posicionamento da comunidade em relação ao ensino da Língua Alemã, conforme exposto na figura 6, a seguir.

apresentados neste trabalho foram trazidos a partir de consulta bibliográfica feita nos arquivos digitais do colégio.

⁵⁸ “Cooperados” são os associados da Cooperativa Agrária, e eles constituem uma parte equivalente a aproximadamente 30% dos pais da comunidade escolar. Convém lembrar que, inicialmente, quando da fundação do colégio, este foi criado para oferecer primordialmente educação para os filhos de cooperados. A pesquisa de satisfação realizada com os cooperados contribuiu significativamente para uma análise acerca da situação linguística, motivando para a busca por novas estratégias.

⁵⁹ O gráfico apresentado mostra o nível de satisfação geral da pesquisa e acabou ficando incompleto, mas, conforme consulta feita sobre a metodologia da pesquisa, a letra B traz o resultado de “satisfeito”, com 68,10%, e a letra D traz o resultado de “insatisfeito”, com 7.3%.

⁶⁰ Foram selecionados alguns comentários da pesquisa, os quais aparecem na íntegra e se mostram interessantes para o contexto de análise porque dizem respeito ao cenário relacionado à aprendizagem da língua alemã *standard* no colégio.

Figura 6 - Pesquisa de Satisfação do Cooperado 2014 – Comentários Gerais 1

Cuidar para não perder a língua alemã . Cuida para não perder a cultura . Melhorar na parte da recreação .
Dar mais atenção ao ensino da língua alemã , pois está sendo deixado de lado. No quesito esportes deve ser melhorado , crianças sem interesse nesse quesito.
Com a reformulação do corpo docente melhorou . Precisa ter mais aulas de alemão .
Com a reformulação do corpo docente houve alguns avanços. Precisa ter mais aula de alemão .
Há a falta dos alunos aprender a língua alemã , principalmente o jardim.
Mas é preciso verificar melhor a qualidade dos professores de língua alemã .
Poderiam aproveitar melhor a nossa segunda língua que é o alemão .

Fonte: Colégio Imperatriz Dona Leopoldina (2014).

A figura acima apresenta alguns comentários que foram registrados quando os entrevistados foram questionados em relação à satisfação como um todo. Evidencio sete comentários de participantes que dizem respeito ao ensino de língua alemã *standard*: que é preciso cuidar para não perder a cultura e a língua alemã, que é preciso dar mais atenção ao ensino de língua alemã e que a língua alemã poderia ser mais bem aproveitada na instituição de ensino. E os comentários seguem, conforme ilustrado na figura 7:

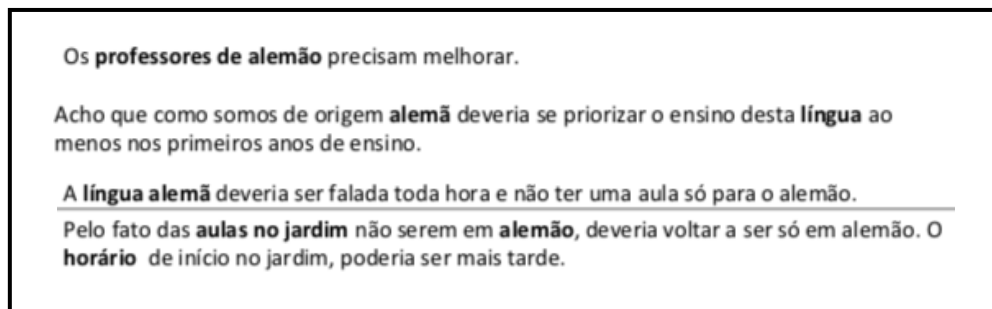
Figura 7 - Pesquisa de Satisfação do Cooperado 2014 – Comentários Gerais 2

Não utiliza, mas escuta comentários tais como : existe pouco incentivo na lingua alemã .
Deveriam manter a língua alemã no jardim .
Nos últimos anos foi deixando de lado , a parte de investimento na educação de qualidade principalmente a língua alemã . Deveria ser fortemente investido nessa parte.
Não concordo a substituição da língua alemã e deixarem como língua opcional dos alunos.
A língua alemã está sendo colocada em terceiro plano na alfabetização.

Fonte: Colégio Imperatriz Dona Leopoldina (2014).

Na figura 7, percebemos que os comentários em relação à preocupação com a língua alemã *standard* segue: cinco novos comentários relacionados ao tema são externados. Parece que há uma preocupação por parte dos pais em relação à mudança na oferta de ensino da língua alemã *standard*, que antes tinha um caráter bilíngue e que, no momento da pesquisa, estava sendo ofertada em caráter de língua adicional (o que, no questionário, foi chamado erroneamente de “opcional”, apesar de a disciplina de língua alemã sempre ter feito parte do currículo obrigatório do colégio). Na figura 8, conforme segue, percebemos mais alguns comentários que vão na mesma direção:

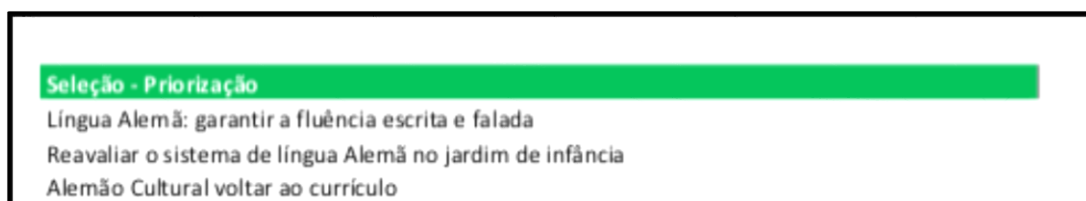
Figura 8 - Pesquisa de Satisfação do Cooperado 2014 – Comentários Gerais 3



Fonte: Colégio Imperatriz Dona Leopoldina (2014).

Com isso, a diretoria da mantenedora em conjunto com o conselho de administração, após análise dos dados da pesquisa, priorizou alguns aspectos relacionados ao ensino da língua alemã *standard*, que deveriam ser pensados, observados e articulados dentro da escola. Foram os seguintes, conforme figura 9:

Figura 9 - Prioridades Estabelecidas



Fonte: Colégio Imperatriz Dona Leopoldina (2014).

A partir da priorização, foram estabelecidas as seguintes ações, de acordo com plano de ação ilustrado na figura 10:

Figura 10 - Plano de Ação da Pesquisa de Satisfação do Cooperado 2014

Nº	AÇÃO (O QUE) / ETAPA (COMO)
1	Língua Alemã: garantir a fluência escrita e falada
1	Reavaliar o sistema de língua Alemã no jardim de infância
1	Alemão Cultural voltar ao currículo
1	Avaliar horário de início das aulas do Jardim de Infância
1.1	Elaborar projeto de reestruturação (parte 2) contemplando os itens mencionados acima.
1.2	Aprovar o projeto de reestruturação (parte 2), com a diretoria da Cooperativa
1.3	Implantar o projeto de reestruturação - parte 2.

Fonte: Colégio Imperatriz Dona Leopoldina (2014).

Este plano de ação decorrente da pesquisa de satisfação, cujas ações estão apresentadas anteriormente, foi um importante instrumento para delinear o projeto de (re)implementação do currículo bilíngue. Equipe diretiva e pedagógica passaram a executar o plano de ação, buscando subsídios para a (re)implementação.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Acreditamos que uma perspectiva sociolinguística pode auxiliar significativamente nas reflexões para fundamentar a implementação de um currículo bilíngue, pois ajuda a pensar a questão educacional aliada aos fatos relacionados à história, à cultura e à língua – no caso de Entre Rios, os aspectos relacionados específicos à comunidade suábica do Danúbio. Para isso, faz-se necessário recorrer a alguns teóricos, que permitem um diálogo e apontam as possibilidades engendradas para o estudo em questão.

A Sociolinguística enfoca a língua, a cultura e a sociedade. A língua e a sociedade são duas realidades que dificilmente podem ser concebidas sem a existência uma da outra. É na sociedade, com suas particularidades e afinidades, que as falas fluem e que a interação ocorre. De acordo com Labov (1969), o condicionamento social da linguagem está em consonância com traços que se enraizaram, de forma muito profunda, na mente coletiva da comunidade linguística. O olhar sociolinguístico trouxe grandes contribuições na elaboração da proposta formulada, como será possível ver ao longo deste capítulo.

4.1 Bilinguismo

Para se pensar a introdução de um currículo bilíngue no Colégio Imperatriz ou em qualquer outra instituição, é fundamental conhecer e apresentar os percursos e conceitos concernentes ao bilinguismo, para entender o que melhor se encaixa no contexto local.

Inicialmente, convém esclarecer alguns conceitos importantes, como os de língua materna, segunda língua, língua estrangeira e língua adicional. Para isso, recorreremos a Pupp Spinassé (2006) e Pupp Spinassé e Käfer (2017), que também se atém à temática do bilinguismo e em seu artigo fala especificamente desses conceitos, importantes para esta tese. No que se refere à língua materna, a autora cita a denominação encontrada em Mues (1970 *apud* PUPP SPINASSÉ, 2006), segundo a qual língua materna é a língua que cada ser humano aprende por primeiro e que se torna, dessa forma, a base para o que se tornará este ser humano. De acordo com PUPP SPINASSÉ (2006, p. 4), contudo, “essa definição é um tanto antiga e, por isso, cheia de lacunas, mas apresenta dois fatores importantes: a justaposição com o

conceito “Primeira Língua” e o fator identitário que carrega – a pessoa se identifica de alguma forma com a Língua Materna”. A autora (PUPP SPINASSÉ, 2006) acrescenta que a aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais.

De acordo com Pupp Spinassé (2006, p. 5):

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do país, 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.

A autora (PUPP SPINASSÉ, 2006) segue dizendo que línguas adquiridas ainda cedo são dominadas como L1. Isso significa dizer que, se uma criança que aprendeu uma língua como Segunda Língua em determinado país e passa muitos anos nesse país, a língua desempenha mais do que um papel de integração social e se torna uma língua diária, importante para se viver, detentora de características identitárias, e o indivíduo a domina como um nativo. Nesse caso, embora tenha havido originalmente um processo de aquisição de Segunda Língua (SL)⁶¹, tem-se um caso de língua materna como produto. Ou seja, o status de uma língua pode, ocasionalmente, se modificar. Uma SL não equivale a uma língua estrangeira:

[...] uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade. (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6).

A discussão trazida por Pupp Spinassé (2006) vai além. Em relação à aquisição de uma SL e de uma Língua Estrangeira (LE), a autora afirma que há semelhanças.

⁶¹ Cabe ressaltar aqui que “uma segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta, e assim por diante. “Segunda” está para “outra que não a primeira (a materna)”, e a ordem de aquisição se torna irrelevante – desde que não se trate de mais uma L1. Dependendo de como a língua foi adquirida, ela pode ser classificada de uma forma ou de outra” (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6).

Os indivíduos já possuem habilidades linguísticas de fala, ou seja, desenvolvem pressupostos cognitivos de organização de pensamento distintos daqueles usados na aquisição de uma L1. O termo língua adicional equivale à língua estrangeira nos textos da autora, dentro de uma perspectiva de que toda língua estrangeira é uma língua adicionada ao repertório linguístico de seus aprendizes. Segundo a autora (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 6), ainda no tocante à diferença dos conceitos:

Não existe, na verdade, uma “receita” para a diferenciação entre Primeira Língua, Segunda Língua e Língua Estrangeira. O status de uma língua também pode variar com o tempo, é necessário apenas estabelecer uma outra relação com ela.

A autora, em seu artigo, traz o exemplo de uma criança que aprendeu o inglês como SL na Inglaterra. Se essa criança se muda para Portugal e a língua anglo-saxônica perde a importância na sua vida, ela perde essa relação básica com a língua e ela pode se tornar, com o passar do tempo, uma Língua Estrangeira – se não for completamente esquecida.

Então, um indivíduo pode ser considerado monolíngue, bilíngue ou plurilíngue⁶². O monolíngue, segundo Skutnabb-Kangas (1988), é uma pessoa que conhece somente uma língua, ou, dito de outra maneira pela autora, monolíngue é uma pessoa que não é bilíngue ou plurilíngue. Conforme Romaine (1995), os estudos linguísticos têm como base o indivíduo monolíngue, pois ele é que representaria a norma. Trata-se, no entanto, de uma idealização bem distante da realidade.

Segundo Skutnabb-Kangas (1988), embora a maior parte dos cerca de 200 países do mundo seja considerada oficialmente monolíngue, são faladas mundialmente de 4.000 a 5.000 línguas. Se há cerca de vinte vezes mais línguas do que países no mundo, o que está acontecendo com as demais línguas e seus falantes? Serão os falantes realmente monolíngues? Se o são, são de sua língua materna⁶³ ou da língua oficial do país? Ou seriam eles falantes bilíngues?

Como se vê, há questionamentos que revelam uma divergência entre aquilo que é considerado oficializado no mundo (monolingüismo) e aquilo que predomina de fato (bilingüismo). Assim, conforme Romaine (1995), é o bilingüismo que deveria ser

⁶² Entende-se que todo bilíngue é plurilíngue; logo, ao longo deste trabalho, os termos “bilíngue” e “plurilíngue” são usados como sinônimos. Bilingüismo e plurilingüismo são definidos como o domínio de duas ou mais línguas de forma a se comunicar em ambas, independentemente de habilidades dominadas pelos falantes (PUPP SPINASSÉ, 2008).

⁶³ Entenda-se que língua materna e a língua oficial do país nem sempre são a mesma.

considerado a norma dos estudos linguísticos e não o monolinguismo, uma vez que é ele que predomina em praticamente todos os países do mundo.

Jakobson (1953 *apud* ROMAINE, 1995, p. 1) afirma que “o bilinguismo é [...] o problema fundamental da linguística”. Se assim é, pode-se entender por que a definição do termo “bilinguismo”, ainda hoje, é, por vezes, imprecisa. As duas concepções mais extremas sobre bilinguismo são a de Bloomfield (1933 *apud* APPEL; MUYSKEN, 1987) e a de MacNamara (1957 *apud* APPEL; MUYSKEN, 1987). Segundo Bloomfield (1933 *apud* APPEL; MUYSKEN, 1987), o indivíduo bilíngue é aquele que possui domínio perfeito de duas ou mais línguas, como se fossem nativas.

In the extreme cases of foreign language learning, the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers around him...In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, [the] native-like control of two languages. (BLOOMFIELD, 1933 *apud* APPEL; MUYSKEN, 1987, p. 2).

Essa definição de Bloomfield não esclarece, contudo, o que significa ter domínio perfeito de uma língua. Perfeito segundo quais critérios? Além disso, o que é ter domínio de uma língua semelhante ao de um falante nativo? O que é e quais são as características de um falante nativo? Vê-se, nessa definição, que Bloomfield estabelece uma expectativa muito grande sobre o indivíduo bilíngue e o caracteriza como um “falante idealizado”.

MacNamara (1969 *apud* APPEL; MUYSKEN, 1987), por contraste, afirma que ser bilíngue significa ter alguma habilidade na segunda língua, seja na produção escrita, na produção oral, na compreensão escrita ou na compreensão oral.

Essas duas contraposições, que vão desde ter uma competência “perfeita” até ter uma competência mínima parcial na outra língua, parecem problemáticas para dar conta dos múltiplos graus de bilinguismo que existem. Uma definição mais adequada está, possivelmente, entre esses dois extremos. Kielhöfer e Jonekeit (1983) e Skutnabb-Kangas (1988) parecem conseguir encontrar esse equilíbrio.

Kielhöfer e Jonekeit (1983), primeiramente, definem o termo “bilinguismo” sob uma ótica um pouco diferente das outras duas definições acima apresentadas. Para eles, a instância fundamental para caracterizar o bilíngue é a do sentimento de se “sentir em casa” nas diferentes línguas, ou seja, o sentimento de se identificar com as línguas.

Skutnabb-Kangas (1988, p. 22), por sua vez, define bilinguismo da seguinte

maneira:

Um falante bilíngue é aquele capaz de atuar (operar) em duas (ou mais) línguas, tanto em comunidades bilíngues, quanto em comunidades monolíngues, de acordo com as demandas socioculturais que recaem sobre a competência comunicativa e cognitiva do indivíduo, exigidas por estas comunidades ou pelo próprio indivíduo, no mesmo nível de falantes nativos, e que é capaz de se identificar positivamente com ambos (ou todos) os grupos linguísticos ou parte deles.

Tanto Kielhöfer e Jonekeit (1983) como Skutnabb-Kangas (1988) definem o termo “bilinguismo” de modo mais amplo e, aparentemente, mais completo, pois eles trazem, dentre outras, uma questão importante quando se fala de bilinguismo, que é a questão da identidade. Todavia, é importante ressaltar que também Skutnabb-Kangas (1988) faz uso do termo “competência comunicativa ao nível de falante nativo”, o que, da mesma forma, permite inferências positivas e negativas.

É importante ressaltar que a pesquisa em aquisição de língua adicional sempre esteve muito preocupada com o conceito de “falante nativo”. Contudo, definir esse conceito é, conforme Davies (2003), uma tarefa difícil, senão impossível. Por isso, usar tal conceito para distinguir bilíngues de não-bilíngues é tarefa extremamente imprecisa, seja no sentido mitológico, porque se trata de uma idealização, seja no sentido real, porque se trata, então, de não considerar toda a diversidade possível de falantes de uma língua e não se teria um parâmetro que pudesse ser usado como referência de forma inequívoca.

Como exposto anteriormente, se a própria definição do termo “bilinguismo” já é complexa, tanto mais é o estudo sobre a interação e a educação em contextos multilíngues. Por essa razão, esses contextos são, muitas vezes, simplesmente desconsiderados e ignorados.

Hilgemann (2004, p. 26) sugere que “essa desconsideração em relação à realidade bilíngue ou multilíngue (ou plurilíngue) talvez se deva às controvérsias existentes quanto aos malefícios e benefícios que ele acarreta”. De fato, pesquisas demonstram (DE HEREDIA, 1989; NAJAB, 1989) que, do século XIX até os anos 60 do século XX, afirmava-se que o bilinguismo era visto como causador de problemas nos indivíduos.

Um fator negativo que era apresentado como decorrente do bilinguismo é a mistura de línguas. Segundo De Houwer (1997), até mesmo profissionais, como terapeutas de fala, consideravam que a mistura de línguas fosse prejudicial e sugeriam, por isso, que pais bilíngues falassem somente uma língua com suas

crianças.

Cadiot (1989, p. 139-140), afirma que a mistura de línguas é “estigmatizada, considerada inaceitável, vergonhosa e associa-se à representação social do impuro”. Na perspectiva de muitos professores de língua alemã *standard* como língua adicional, a partir do que se ouve e do que ouvi em congressos ou em seminários que organizei junto a esses professores, essa visão negativa em relação à mistura das línguas trazida de casa pelos alunos também é reforçada pela escola, que, muitas vezes, não aceita, por exemplo, a língua que a criança fala em casa. No contexto em que está inserida a instituição a ser referida neste estudo, entretanto, isso não é um problema, como podemos perceber no capítulo de contextualização.

Também Kielhöfer e Jonekeit (1983) afirmam que, até 1950, era comum a ideia de que o bilinguismo trazia desvantagens para as crianças. Afirmava-se, por exemplo, que ouvir duas ou mais línguas confundiria a criança e traria grandes problemas na aquisição da linguagem; que se aprenderia melhor a língua principal do ambiente se não houvesse competição com outra língua; que crianças bilíngues não saberiam nem uma e nem outra língua; que elas seriam linguisticamente atrasadas e que fariam interferências fonológicas, sintáticas e semânticas; etc.

Todavia, parece que o maior problema em relação ao bilinguismo é o preconceito linguístico. Não são raras as vezes em que se afirma que o falante de uma variedade alemã no Brasil, por exemplo, não sabe nem uma língua e nem outra. Apesar de a escola de Entre Rios não agir de forma preconceituosa para com a língua minoritária local, por muito tempo, diferente do que pensava a comunidade, os mitos sobre o bilinguismo influenciaram opiniões, que, seguindo a tendência, faziam com que se temesse que os alunos acabassem não sabendo o *Donauschwäbisch*, o português e nem o alemão *standard*.

Pupp Spinassé (2016) cita especificamente a realidade do Rio Grande do Sul, recorte de suas pesquisas, onde muitas crianças aprendem o *Hunsrückisch* ainda hoje em casa como primeira língua materna, chegando à escola, em muitos casos, com pouco conhecimento de português. De acordo com a autora:

Essa realidade multilíngue, contudo, é, muitas vezes, ignorada, tanto pelas políticas públicas educacionais quanto na própria formação de professores. O fato de haver, em muitas localidades no estado, crianças que já chegam bilíngues à escola ou que simplesmente utilizam outra língua que não o português é comumente negligenciado. Assim, além de driblar todas as dificuldades políticas já mencionadas acima com relação ao aprendizado de

línguas, a escola e os professores atuantes nesses contextos devem saber lidar com o bilinguismo dos alunos bem como com a postura e a imagem negativas existentes em relação à língua minoritária em questão. (PUPP SPINASSÉ, 2016, p. 110).

Os professores parecem também não se sentirem preparados para situações de bilinguismo, tais como as apresentadas. Nos projetos de pesquisa conduzidos por Pupp Spinassé (2016), em contexto de contato linguístico português-*Hunsrückisch*, o alemão é ensinado graças ao histórico de imigração de fala alemã, que é ensinado como língua adicional. Em Entre Rios, não é diferente.

Nesse sentido, de acordo com a autora,

[...] faltam (ou, pelo menos, ainda são escassas) políticas linguísticas afirmativas que auxiliem tanto no entendimento do valor da língua minoritária quanto no respaldo à busca (ou manutenção) do plurilinguismo. Por isso, buscamos, em nossas pesquisas de campo, ajudar a preencher essa lacuna, tomando iniciativas político-linguísticas de conscientização e fomento da pluralidade. (PUPP SPINASSÉ, 2016, p. 110).

Com o passar do tempo, estudos linguísticos demonstraram que as vantagens apresentadas em relação ao bilinguismo são superiores às ditas desvantagens. Estudos como o de Romaine (1995), por exemplo, contribuíram significativamente para desfazer a imagem negativa do bilinguismo. Romaine (1995) cita o estudo de Ronjat (1913 *apud* ROMAINE, 1995), que educou seu filho em duas línguas: a sua – o francês – e a língua da mãe – o alemão –, obedecendo ao método de Grammont: “une personne, une langue”. Segundo a autora, Ronjat (1913 *apud* ROMAINE, 1995) concluiu, já naquela época, que o bilinguismo não trouxe nenhum prejuízo ao filho; ao contrário, o bilinguismo contribuiu para que o filho percebesse a arbitrariedade da relação entre a palavra e o significado. Em outras palavras, o bilinguismo ajudou o filho de Ronjat a prestar mais atenção aos aspectos semânticos das palavras e ao caráter arbitrário do significante.

Além desse estudo, Romaine (1995) apresenta também o trabalho de Fantini (1985 *apud* ROMAINE, 1995), que educou seu filho, ao contrário de Ronjat, em uma única língua: o espanhol, que era a língua minoritária falada pelo pai e pela mãe nos Estados Unidos. Contudo, o filho de Fantini aprendeu também o inglês, que era a língua falada na comunidade. Conforme relato de Fantini (1985 *apud* ROMAINE, 1995), o seu filho desenvolveu, desde muito cedo, já com quatro anos, uma grande consciência metalinguística.

Outra vantagem do bilinguismo, apresentada por De Houwer (1997), é que crianças bilíngues fazem, desde muito cedo, escolhas linguísticas sensíveis ao contexto, que se baseiam em um conhecimento em desenvolvimento de dois sistemas linguísticos separados. Essas escolhas linguísticas são chamadas por Blom e Gumperz (2002) de alternância de códigos. Segundo Garcez e Ostermann (2002, p. 258) “a alternância de códigos é a passagem do uso de uma variedade linguística para a outra que os participantes de alguma forma percebem como distintas”.

Desse modo, crianças bilíngues teriam a capacidade de alternar as diferentes línguas, tendo em vista o contexto e o interlocutor. Ou seja, o fato de o indivíduo bilíngue mudar de língua demonstra a sua capacidade linguística de se adaptar ao contexto linguístico e ao seu interlocutor.

Genesee (2001), por sua vez, afirma que a comunicação interpessoal é outra área na qual os indivíduos bilíngues algumas vezes se diferenciam. O modo de se comunicar em certas situações sociais ou de expressar certos significados pode ser muito diferente em algumas línguas. Contudo, estudos demonstram que crianças bilíngues, quando em contato frequente com cada língua, adquirem, com facilidade, as habilidades sociais ligadas às línguas e as formas de que necessitam para se expressarem naquela língua.

Em relação à aprendizagem de uma L2, Cummins (1986), afirma que os defensores da educação bilíngue argumentam que a criança não consegue aprender em uma língua que ela não entende, e que a instrução na Língua Materna é necessária para diminuir o impacto entre a língua que é falada na escola e a que é usada em casa. Isso faz muito sentido, pois está relacionado ao acolhimento que a criança tem em relação a língua e precisa ser observado em situações de aprendizagem. A realidade linguística da qual a criança provém deve ser considerada na escola, principalmente como forma de acolhimento e valorização daquilo que é ensinado e aprendido no lar. Somente respeitando o conhecimento linguístico da criança é que ela se sentirá valorizada e conseguirá encarar o estudo como algo prazeroso e valioso. Mais do que isso, como os estudos de Pupp Spinassé (2016), Messa (2009) e o de Breunig (2005), por exemplo, revelam, quando o conhecimento linguístico da criança é aceito e valorizado, ele pode significar e representar facilidades na aprendizagem de novos conhecimentos.

Já que dificilmente temos a oportunidade de influenciar as decisões governamentais que envolvem políticas linguísticas, devemos dar a nossa contribuição como podemos, mesmo que em um nível mais restrito. Só o fato de a língua minoritária ser reconhecida e respeitada no contexto escolar já ajuda a termos uma comunidade de fala mais consciente e mais ciente de seus direitos linguísticos. As crianças tornam-se mais motivadas para o aprendizado e a aquisição do alemão standard, no caso, torna-se mais significativa e pode ser, portanto, mais bem sucedida. (PUPP SPINASSÉ, 2016, p. 116).

Conforme também concluiu Pupp Spinassé (2005) em seu estudo, a língua materna do aluno que fala uma variedade de base germânica no Brasil pode contribuir, consideravelmente, para o aprendizado da língua alemã *standard*, em diferentes níveis, e principalmente para a comunicação – objetivo primeiro no aprendizado de línguas. Como o falante já conhece uma variedade, acaba compreendendo com mais facilidade e também se sente mais à vontade para interagir, a partir do conhecimento prévio que tem.

Hoje, também no Brasil, fala-se cada vez mais das vantagens oferecidas, por exemplo, por currículos bilíngues. Assim, serão abordadas, neste trabalho, algumas perspectivas sobre a educação bilíngue, que apontam para novos caminhos e são fundamental subsídio para o processo de implementação de um currículo bilíngue. Compreende-se que o ser humano tem potencial para aprender, de forma contínua e interativa, construindo e compartilhando conhecimentos comprometidos com a produção da vida digna, justa e solidária no âmbito da interculturalidade.

4.1.1 Aspectos cognitivos do bilinguismo

No processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento é construído à medida que se promove diálogo, se valoriza as culturas e o saber e há incentivo à curiosidade. Procura-se desenvolver a autonomia, através do desenvolvimento de diferentes competências, interligando os campos de conhecimento e valorizando o contexto em que a criança está inserida. Um ambiente bilíngue oportuniza a troca de conhecimento a partir de um mundo mais plural. Na seção 3.4 trouxemos algumas vantagens apresentadas (campos comunicativo, cognitivo e cultural) por Wei (2000) e Marcelino (2009). Queremos, nesta seção, ampliar a discussão acerca dos aspectos cognitivos do bilinguismo.

Flory (2008) diz que, assim como os autores citados acima que falam de um desenvolvimento cognitivo vantajoso, há também uma possível antecipação do

desenvolvimento cognitivo em alguns aspectos, desde que o bilinguismo em questão seja do tipo aditivo. Segundo as autoras (FLORY; SOUZA, 2009), bilinguismo aditivo é quando a segunda língua é aprendida, e a primeira é mantida. Flory e Souza (2009) trazem o conceito de Lambert em seu artigo, falando que ele diferenciou entre o Bilinguismo Aditivo, aquele no qual a segunda língua é adquirida sem perda de proficiência na primeira, e o Bilinguismo Subtrativo, aquele no qual a segunda língua é adquirida às custas da primeira, ou seja, ao adquirir uma segunda língua, perde-se a proficiência na primeira. Para o contexto em estudo, estamos falando de bilinguismo aditivo, quando levamos em conta a manutenção do *Donauschwäbisch*.

Segundo Roeper (1999), todo falante tem um conjunto de minigramáticas diferentes para diferentes domínios, o que permite dizer que todo falante é bilíngue. Com essa definição, o conceito de bilinguismo se alarga ainda mais. A partir disso, tem-se mais um argumento para dizer que o bilinguismo hoje é um fenômeno positivo, diferente do que se pensava há alguns anos atrás, até as décadas de 50 e 60, como apresentado anteriormente. Se falarmos de aspectos negativos que podem estar presentes no processo de aquisição da linguagem, precisamos nos lembrar de que eles fazem parte de qualquer processo de aprendizagem. Assim, independentemente de a criança se encontrar em um ambiente bilíngue ou não, não se pode dizer que isso será contributivo ou não.

Em relação aos aspectos cognitivos relacionados ao bilinguismo, Maher (2007) propõe um conceito que rompe com alguns paradigmas linguísticos, já citados anteriormente, retomando a questão da transitividade do sujeito falante nas diversas línguas:

Ora, 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, um mito. O funcionamento discursivo do sujeito bilíngue prevê a utilização de mudança de código (*code-switching*) e empréstimos linguísticos (*borrowings*) em sua gramática. Um 'bom' bilíngue transita de uma língua para outra justamente porque tem competência para tanto. (MAHER, 2007, p. 74).

As considerações feitas em relação aos diferentes aspectos cognitivos do bilinguismo são fundamentais para o olhar do pesquisador, para poder oferecer elementos que elucidem o significado e as expectativas de inserção de um currículo bilíngue de imersão – em língua alemã ou em outra língua adicional.

4.2 Educação Bilíngue

Conforme Skutnabb-Kangas (1988), a educação bilíngue não se resume ao âmbito linguístico. Estão envolvidos também aspectos sociais, a interdisciplinaridade e políticas linguísticas que reconheçam as vantagens do plurilinguismo. Para uma educação bilíngue, faz-se, portanto, necessária a adequação das aulas à realidade do aluno. Programas de educação bilíngue compartilham o objetivo geral da proficiência bilíngue somada ao desenvolvimento apropriado de L1 e o desempenho acadêmico, juntamente com objetivos específicos no que diz respeito à L2. Assim, alguns dos objetivos linguísticos alternativos relativos à educação bilíngue que podemos citar são: a promoção de políticas nacionais, estaduais, regionais e locais, a proficiência em línguas de importância regional e/ou nacional, de tradição e indígenas que estão em situação de risco, e a aprendizagem de línguas adicionais para o enriquecimento educacional.

Em Moura (2010), encontramos um texto didático que pode nos orientar na compreensão de conceitos importantes, como a própria educação bilíngue, a constituição de um currículo de caráter bilíngue e os tipos de currículos existentes. A autora afirma que ainda são poucas as pesquisas em educação bilíngue no Brasil, que a formação de professores ainda não se aprofunda no assunto e que é preciso olhar para o currículo, visto que ele se constitui com a instância privilegiada em que se organiza o ensino (MOURA, 2010).

Para Hamers e Blanc (2000, p. 189 *apud* Moura, 2010), a definição clássica de educação bilíngue prevê o ensino por meio de duas línguas, de forma que as línguas não são apenas objeto de estudo, mas também meios pelos quais outros conteúdos são ensinados e aprendidos. Assim, educação bilíngue não é sinônimo de escola bilíngue. No Brasil, muitas instituições educativas se declaram ser escolas bilíngues, muitas vezes, quando oferecem apenas algumas aulas de língua adicional a mais. Considerando os conceitos de que educação bilíngue e escola bilíngue são duas coisas distintas, não parece haver problema em denominar uma escola que oferece o ensino de mais do que uma língua de bilíngue. Vale colocar ainda que escolas consideradas bilíngues no Brasil são as escolas nas fronteiras, escolas LIBRAS-Português, escolas indígenas e escolas bilíngues de prestígio.

Na próxima seção, vamos explicar melhor de que forma se pode dar a educação bilíngue nas instituições e que tipos de modelos de currículo bilíngue existem.

4.2.1 Modelos de Currículos Bilíngues

Doll (1994) traz uma explanação sobre os diferentes currículos bilíngues em sua tese de doutorado. De acordo com o autor, existem vários tipos de currículo bilíngue, os quais possuem, em sua concepção, dois objetivos distintos: “a) possibilitar a um grupo de imigrantes aprender a nova língua do país, sem perder a antiga língua; b) possibilitar a crianças monolíngues aprender mais uma língua, visando um alto nível na segunda língua” (DOLL, 1994, p. 36). Continuando, Doll (1994, p. 36) explica que

[...] os modelos do tipo a) foram fundados em função de experiências que se fez com crianças de imigrantes, que entraram nas escolas sem conhecimentos suficientes para acompanhar as aulas. Isso se chama de *submersão*, pois as crianças têm que mergulhar nesta nova língua, mas como não possuem um nível mínimo nesta segunda língua, elas não conseguem acompanhar as aulas o que leva ao fracasso escolar e elas desaprendem, muitas vezes, a língua materna mais rapidamente do que elas aprendem a nova língua. Isso leva a um *bilinguismo subtrativo* que prejudica, além das capacidades linguísticas, o desenvolvimento intelectual.

Em relação ao objetivo b), existem vários tipos de modelo, desde uma imersão total sem ensinar a língua materna até uma imersão parcial. A diferença entre um ensino de língua estrangeira e um currículo bilíngue é que, no currículo bilíngue, as aulas são dadas em pelo menos uma outra matéria na segunda língua.

Moura (2010) considera que a maior parte das escolas bilíngues brasileiras tem planejado seu programa de tal forma a oferecer, na Educação Infantil, imersão na segunda língua, em um modelo de educação bilíngue de imersão precoce total ou parcial. Esses modelos, geralmente, são oferecidos em escolas particulares e definidos como modelos de bilinguismo de prestígio.

Em sua tese, Doll (1994) cita três tipos de ensino bilíngue que tem como objetivo de ensinar ao aluno uma língua a mais: a) imersão total precoce (*early total immersion*); b) imersão parcial precoce (*early partial immersion*); c) imersão tardia (*late immersion*).

O currículo de imersão total precoce é apresentado por Doll (1994), baseado no exemplo do Canadá, da seguinte forma:

O currículo de *imersão total precoce* tem como modelo a experiência feita em St. Lorenz, no Canadá, onde crianças receberam desde o jardim de infância um ensino somente em francês, através de professores bilíngues que falavam exclusivamente francês com as crianças. A partir da 2ª série, iniciou-se também um ensino em inglês, a língua materna das crianças, com mais ou menos 40% da carga horária. A partir da 5ª série, o francês foi utilizado somente em 40% das aulas. A alfabetização aconteceu na segunda língua e as crianças conseguiram recuperar, dentro de um ou dois anos, os problemas específicos na escrita da língua materna. (DOLL, 1994, p. 37, grifos do autor).

Em relação ao tipo de *imersão parcial precoce*, Doll (1994) se baseia em Graf (1987 *apud* DOLL, 1994) e afirma que é um modelo, no qual os alunos recebem, desde o início, um ensino em ambas as línguas, na língua materna e na língua estrangeira, em partes iguais. Esse tipo de ensino não leva aos mesmos resultados que o modelo da imersão total. O nível alcançado na segunda língua é mais baixo no modelo da imersão parcial, por causa de menor contato com a segunda língua.

No terceiro tipo de currículo bilíngue, a *imersão tardia*, os alunos recebem, normalmente mais tarde, um ano de ensino de língua estrangeira, depois passam a ter aulas em uma ou várias matérias nesta língua estrangeira (DOLL, 1994).

Moura (2010) também apresenta esses tipos de currículo em seus estudos. De acordo com a autora,

[...] na imersão total, a carga horária de ensino é toda dedicada à segunda língua, de forma que esta é a língua oficial da escola, falada por todos os professores com as crianças, que geralmente se comunicam entre si na língua materna. (MOURA, 2010, p. 279).

Já na imersão parcial, “uma parte, geralmente pequena, de carga horária ocorre na língua materna da criança, o que é justificado pela necessidade de valorizar a língua materna e evitar que a criança dissocie a língua da escola da língua de casa” (MOURA, 2010, p. 279).

Outros três tipos de currículo bilíngue são apresentados por Moura (2010) como opções no Brasil, na atualidade: o currículo bilíngue complementar, o currículo bilíngue opcional e o currículo bilíngue integrado.

O currículo bilíngue complementar possui uma forma mais fácil de se organizar em uma escola, como se coexistissem dois currículos diferentes na instituição. “A maior parte das escolas organiza o currículo de forma semelhante às demais escolas, acrescentando, porém, uma carga horária complementar em que são desenvolvidos

os conhecimentos na segunda língua” (MOURA, 2010, p. 281). No Brasil, o currículo bilíngue complementar acaba sendo a tendência e existem dois motivos principais: a formação dos professores, já que estes estudaram em um contexto monolíngue, com poucas atividades interdisciplinares, e o próprio monolingüismo predominante em nosso país.

O currículo bilíngue opcional, segundo Moura (2010) não se estende a todas as crianças da escola, sendo um currículo que desconsidera a diversidade:

Uma parte dos alunos frequenta a escola regular, recebendo instrução apenas em português nas diversas áreas do conhecimento. Outra parte dos alunos, cujos pais optaram pelo currículo bilíngue, permanece na escola por um período maior, como ocorre com o currículo complementar. (MOURA, 2010, p. 285).

Neste tipo de currículo ocorre a fragmentação do conhecimento e a separação entre as línguas, desconsiderando-se o potencial dos alunos e da educação bilíngue.

Por fim, temos o currículo integrado. Nesta proposta, as distinções entre as áreas de conhecimento são mais permeáveis e menos nítidas, pois o currículo é organizado em torno de um princípio amplo que abrange todas as áreas que o compõe, de forma interdisciplinar (MOURA, 2010). A autora explica que a classificação que marca o currículo integrado

[...] é uma herança do iluminismo, e mostra uma visão cartesiana e maniqueísta do conhecimento, visto em forma de opostos, como razão/afeição, ciência/religião, indivíduo/afeição, ciência/religião, indivíduo/sociedade, masculino/feminino, etc. (MOURA, 2010, p. 288).

Dentro disso, a autora fala ainda que pesquisas têm demonstrado que, quando um conhecimento conceitual é construído em uma língua, ele não precisa ser ensinado novamente em outra língua, pois pode ser transferido de uma língua para outra desde que as condições sejam garantidas, como o vocabulário específico. Assim,

[...] os bilíngues reais, não os idealizados que marcaram muitas das concepções tradicionais de bilingüismo, não se comunicam apenas *em* duas ou mais línguas, mas *através* destas línguas. Eles lançam mão de todo seu repertório linguístico ao se comunicar, alternando o código (*code-switching*) e acrescentando recursos pragmáticos na comunicação. Eles usam a língua criativamente, comparando, inferindo semelhanças e diferenças, apreendendo regras, e enriquecendo a comunicação com criatividade. Usam

suas línguas para dar significado ao mundo, e o fazem na interação social. (MOURA, 2010, p. 289).

Os modelos de currículo são diversos e cada um traz contribuições. Assim, cada realidade e contexto escolar precisa analisar a sua situação para buscar o que melhor atende as suas necessidades.

4.2.2 *Currículos de imersão total em língua adicional*

Neste item apresento o que é um currículo de imersão total em língua adicional, bem como discuto algumas propostas para a sua implementação em escolas brasileiras, buscando os subsídios para o projeto a ser instituído em Entre Rios.

Uma tendência da educação brasileira, principalmente quando falamos de instituições particulares, é a educação bilíngue. Moura (2010) explica que todas as escolas bilíngues de prestígio no Brasil são particulares. Pesquisas, como as de Doll (1994) e Moura (2010), têm nos mostrado diferentes modelos para tal, dentre as quais a imersão linguística parece trazer várias vantagens. Imersão é quase como se fosse um banho linguístico: a nova língua é usada, nesse caso, na vida diária na escola, bem como na aula. Tudo é reforçado quando da introdução da nova língua, com mímicas e figuras, de uma forma didática e metodologicamente pensada. Regras e vocabulário ficam em um segundo plano. As crianças, na verdade, nem se dão conta de que estão aprendendo uma nova língua. Livres de pressão, elas são introduzidas a uma nova língua.

A “imersão” tem sua origem no verbo inglês *to immerse*, ou seja, mergulhar. A língua não é apenas ensinada de forma sistemática, mas sim usada nas atividades do dia-a-dia escolar. Assim, quando da implementação de um currículo bilíngue com a língua alemã, esta é a língua da aula bem como do ambiente. O objetivo da imersão em uma escola é a promoção de pelo menos duas línguas, a língua materna e a língua adicional, assim como da competência intercultural. A partir de estudos psicolinguísticos, sabemos que a imersão se assemelha à forma como um sujeito aprende a língua materna, ou seja, a aprendizagem ocorrerá de forma natural, se bem o processo for bem conduzido. De acordo com Genesee (1987), essa forma de aprendizado de línguas é livre de pressão e (talvez, entre outras razões, justamente por isso) é o método de aprendizado de maior sucesso no mundo todo.

Assim, pode-se dizer que a imersão é uma espécie de caminho natural para

que a criança aprenda a nova língua. Pessoas que crescem falando duas línguas não aprendem apenas uma segunda língua: estudos sobre bilinguismo/plurilinguismo, principalmente os que sustentam a referenciação dessa tese, nos trazem informações de que estas pensam mais rápido, resolvem problemas com mais facilidade, são mais tolerantes, aprendem novas línguas adicionais com mais facilidade, estabelecem relações entre conteúdos com mais facilidade, entre muitos outros exemplos que podemos citar.

A sociedade hoje é plural, heterogênea e, por vezes, contraditória. Reconhecendo as diversas vozes daqueles que frequentam a escola, seus saberes cotidianos, suas formas de organização social, suas estratégias de sobrevivência, suas expectativas em relação ao futuro, suas formas de ser e de dizer, ou seja, suas culturas, parece-nos muito pertinente eleger não uma única visão para a constituição de um currículo. As pesquisas sobre educação bilíngue no Brasil ainda são poucas, conforme já anunciamos neste trabalho. Na formação de professores, esta ainda é uma lacuna: professores ainda têm um grande desafio diante de si, que é o de ensinar línguas como meio e objeto de ensino, em uma sociedade multicultural (MOURA, 2010).

Hoje, no Brasil, ainda não temos nenhum órgão que regulamente de forma clara os diferentes modelos de educação bilíngue. Sob amparo legal encontram-se apenas a educação bilíngue indígena e a educação bilíngue para surdos. Os Conselhos Estaduais de Educação dos estados do Rio de Janeiro e do Paraná já se preocuparam com o tema e estabeleceram um parecer acerca das modalidades de educação bilíngue em geral, permitindo a instauração de currículos bilíngues parciais e/ou totais para o ensino de língua adicional/segunda língua. A deliberação CEE Nr. 341, de 12 de novembro de 2013 (RIO DE JANEIRO, 2013), estabelecida pelo Conselho Estadual do Rio de Janeiro, surgiu a partir da ausência de normativas para a execução de proposta curricular bilíngue e bicultural reconhecida entre o Brasil e outras nações; surgiu da visão do mundo como uma comunidade globalizada, tornando necessário o uso de mais de uma língua; da necessidade de uma Legislação que explicita e normatize essa forma ou modelo de ensino bilíngue e internacional, estabelecendo critérios e requisitos para a oferta e a certificação dos alunos.

Assim, para que um estabelecimento de ensino receba a autorização para a implementação de um currículo bilíngue no Rio de Janeiro, as seguintes premissas, de acordo com a deliberação CEE Nr. 341, precisam ser levadas em conta:

Art. 7º. A instituição de Educação Básica que pretenda ofertar ensino com características de escola bilíngue ou internacional, em consonância com o seu Projeto Político Pedagógico – PPP, deve:

I- apresentar Matriz Curricular com carga horária de no mínimo 800 (oitocentas) horas-aula, sendo estas destinadas às disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, obrigatórias, ministradas na língua portuguesa e complementadas por outra carga horária que contemple a necessidade de ensino da língua estrangeira adotada;

II- ter o PPP expresso com uma Matriz Curricular que demonstre todas as disciplinas conforme a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais próprias à etapa de ensino pretendida e as demais etapas necessárias no intento do ensino bilíngue, proposta pela instituição;

III- possuir um ambiente que favoreça a imersão na língua e nas culturas nacional e estrangeira, para desenvolver as habilidades que levem os alunos a se apropriarem dos códigos e culturas, constituindo novos conhecimentos;

IV- participar das entidades que promovem e estudam o bilinguismo;

V- possuir um corpo docente brasileiro com a devida habilitação para as disciplinas que lecionem e docentes com habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso com certificação que a comprove;

VI- oferecer oportunidades de intercâmbio aos docentes e discentes mediante sedes existentes e/ou convênios firmados no exterior;

VII- possibilitar a certificação internacional aos alunos;

VIII- oferecer disciplinas e atividades na língua estrangeira adotada;

IX- ser reconhecida oficialmente pelo país-sede e pelo país representado, no caso de ensino internacional;

X- valorizar o pluralismo de ideias e culturas. (RIO DE JANEIRO, 2013, cap. 2).

No Paraná, em decorrência da consulta de algumas instituições de ensino que tinham o interesse de instituir a educação bilíngue, o Conselho Estadual de Educação Paranaense também elaborou um parecer de autorização e, entre outras colocações, estabeleceu que a instituição deve apresentar:

– corpo docente com diploma de ensino superior que o habilite a dar aulas em língua estrangeira, com certificação internacional em proficiência; (PARANÁ, 2012, p. 3).

– ambiente que possibilite vivências de imersão linguística e intercultural que possibilite a certificação internacional e oportunidades de intercâmbio; (PARANÁ, 2012, p. 3).

– carga horária sugerida pelos interessados é de no mínimo 1.200 (mil e duzentas) ou 1.600 (mil e seiscentas) horas anuais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. (PARANÁ, 2012, p. 14).

O posicionamento desses dois órgãos aponta para supostos caminhos, abrindo, assim, margem para interpretação das instituições, no tocante às possibilidades de organização de um currículo bilíngue. No entanto, não orienta, de forma clara, a educação bilíngue brasileira, que apresenta um crescimento expressivo. Com esse crescimento expressivo aumenta também a demanda por professores, para

cuja formação também não há direcionamentos. Também a falta de estudos e pesquisas nacionais referentes ao tema acabam contribuindo para este cenário.

No entanto, fica claro que, a partir das discussões trazidas ao longo deste capítulo, a educação bilíngue é benéfica e que a imersiva aponta ser uma grande vantagem. Um ambiente bilíngue, em que o aluno utilizará a língua alemã *standard* e que valoriza variedades locais, a exemplo do *Donauschwäbisch*, oportunizará a troca de conhecimento a partir de um mundo mais globalizado. Claro que, uma vez que se está no Brasil, a competência linguística em língua portuguesa deve ser preservada, pois é idioma mais falado nas famílias da nossa comunidade escolar.

4.3 Língua, linguagem e fala

Para uma proposta bilíngue, é importante definirmos os conceitos de língua, linguagem e fala. Para falar sobre eles, precisamos recorrer a Saussure (1969), para depois, falarmos de aquisição de línguas adicionais.

Para Saussure, a língua é “produto social da faculdade de linguagem e conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 1969, p. 18). Assim, a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria se subordinar ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele, ou seja, o indivíduo, inicialmente, cria a língua, mas a partir do momento em que ela é aceita pelo social, ela não pode ser mais modificada pelo indivíduo. Desse modo, a língua é sempre *coletiva e social*.

Já a fala supõe pelo menos dois indivíduos e é a parte psíquica (no sentido da mente). Sua execução jamais é feita pela massa, mas “é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor” (SAUSSURE, 1969, p. 21). É um ato individual de vontade e de inteligência. A língua é social e essencial, enquanto que a fala é individual e acessória, ou seja, mais ou menos acidental.

No início do século XX, na década de 50, Chomsky revolucionou a Linguística trazendo a ideia de que a linguagem é uma propriedade biológica e genética, *inata* ao ser humano. O órgão linguístico, uma espécie de módulo especializado do cérebro, é responsável pela chamada “Gramática Universal”, que é inerente a todos os seres humanos.

Ainda que a abordagem biológica de Chomsky contraste com a abordagem social de Saussure (1969), é possível verificar uma semelhança entre elas: ambas

insistem na homogeneidade do objeto linguístico. Para Chomsky, o objeto de estudo consiste num

[...] sistema de regras e princípios radicados na mente humana, e não em propriedades absolutas das expressões linguísticas consideradas em si mesmas, ou consideradas como um aspecto particular do comportamento humano independente das propriedades mentais que possibilitam sua produção. (RAPOSO, 1992, p. 25).

Então, língua é, para Chomsky (1971), um sistema de conhecimentos internalizado na mente do indivíduo e é própria do ser humano.

Saussure separa *língua* de *fala*. Chomsky distingue *competência* de *desempenho*. *Competência*, para este, é “o conhecimento mental ‘puro’ de uma língua particular por parte do sujeito falante, isto é, a sua gramática interiorizada” (CHOMSKY, 1971, p. 31). É, portanto, o conhecimento de regras da língua que o falante constrói a partir da sua capacidade *inata* para aquisição de línguas.

O *desempenho*, por outro lado, designa o uso concreto da linguagem em situações de fala concretas (CHOMSKY, 1971). Ao falar, além da aplicação de regras da sua língua, o indivíduo transmite fatores não linguísticos, como aqueles que são relacionados à cultura, à crença, entre outros.

Chomsky (1971) vai optar pela *competência*, ao fazer o seu recorte de estudo, afinal, em sua concepção todos os indivíduos nascem dotados de uma faculdade da linguagem. O autor entende que a mente humana é fundamental na aquisição de uma língua e que “as propriedades centrais da linguagem são determinadas por princípios e estruturas mentais do conteúdo especificamente linguístico” (RAPOSO, 1992, p. 35). Esses princípios e estruturas são denominados por ele de *Language Acquisition Device (LDA)*. Eles pertencem exclusivamente ao ser humano, pois são geneticamente determinados. A aquisição de uma língua, segundo essa concepção, é “mais uma questão de *maturação* e de *desenvolvimento* de um *órgão* mental biológico do que uma questão de *aprendizagem*” (RAPOSO, 1992, p. 36). A concepção mentalista é mais importante para Chomsky do que a interação, mas ele não nega a importância desta no processo de aquisição de linguagem, pois reconhece que uma criança, sem estar imersa num ambiente linguístico, não aprende a falar (CHOMSKY, 1971).

As dicotomias apresentadas pelos dois autores apresentam semelhanças. Ambos estabeleceram seus objetos de estudo na homogeneidade da linguagem (língua/competência), excluindo, assim, o heterogêneo, ou seja, a linguagem em uso

e suas particularidades (fala/desempenho). Os dois autores contribuem até hoje significativamente para a Linguística. Hoje, lê-se Saussure de uma forma, abrindo margem para diferentes interpretações das dicotomias que são apresentadas. O que, de fato, se pode reafirmar é que Saussure foi bastante inovador com suas contribuições para a época. Chomsky consegue delimitar bem a sua teoria, na medida em que realmente prioriza o estudo da competência. Já Saussure parece, às vezes, paradoxal. Ele afirma que a língua está depositada no cérebro, porém diz que o acionamento desse dispositivo (língua depositada no cérebro) só acontece por meio da prática da fala, ou seja, o usuário da língua precisa de outro usuário (interlocutor) para praticar a fala e, assim, edificar o sistema da língua em seu cérebro. Ainda que o sistema esteja depositado no cérebro, Saussure explica que ele não funciona sem a relação com o social. Desta forma, pode-se dizer que, mesmo que Saussure faça da língua o seu objeto, ele não exclui totalmente a fala.

Quando falamos de aquisição de linguagem, não podemos deixar de considerar as contribuições de Lev Semenovich Vygotsky, principal teórico marxista entre os psicólogos soviéticos pós-revolucionários. Há vários estudos que trazem o sociointeracionismo de Vygotsky como muito contributivo para a aprendizagem de línguas. Além de estudar a linguagem e seu papel na cognição e desenvolvimento humanos, Vygotsky contribuiu para as teorias de ensino e aprendizagem, ressaltando a importância da interação entre o aluno e o meio. Aulas de língua adicional e de educação bilíngue devem privilegiar essa interação.

Vygotsky (2010) expande o processo de aprendizado para além do desenvolvimento cognitivo. Fossile (2010, p. 114) ressalta que a aprendizagem,

[...] se constitui de conteúdos estruturados e organizados, os quais, por sua vez, são repassados por meio de uma interação social que tem como objetivo alcançar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de um aluno e, dessa maneira, a sua integração em seu meio social como um ser transformador desse meio.

Assim, a dimensão primeira do processo ensino-aprendizagem seria social, para depois se tornar individual. A abordagem de Vygotsky vincula o desenvolvimento humano ao contexto cultural no qual o indivíduo se insere e à influência que o ambiente exerce sobre a formação do homem. Nesta perspectiva, o desenvolvimento cognitivo das crianças é favorecido pelas interações sociais. A interação, com certeza,

desempenha um papel fundamental na aprendizagem e na consolidação de uma língua adicional.

Para que crianças aprendam uma nova língua, é necessário que em sala de aula sejam seguidos alguns caminhos. O professor precisa ganhar a confiança da criança. Aprender uma língua adicional na educação infantil não depende apenas de aspectos cognitivos, mas, também, emocionais. Nós, adultos, percebemos facilmente que aprendemos melhor, de forma mais rápida ou mais eficiente, quando gostamos do que estamos fazendo. Com as crianças, esse processo não é diferente.

É recomendável que um professor de língua adicional faça uso da língua-alvo o máximo possível em suas aulas, para que o processo de aquisição da língua pela criança seja realizado com sucesso. Assim, é importante que fale a língua-alvo com a criança também em contextos que não são os da escola, quando houver oportunidade para isso. As crianças assimilam a língua à pessoa e procuram, dessa maneira, comunicar-se de forma efetiva com o professor. Conforme Maier (1991), um professor de Educação Infantil deveria considerar as crianças, independente da idade, como se fossem crianças de um a dois anos, visto que, nessa fase, o processo de aquisição se dá de forma natural. Entretanto, crianças, segundo o autor, não devem ser forçadas a falar.

Há, no entanto, outras formas de ensinar línguas para crianças. Primeiramente, pode-se inserir as crianças em um jogo e, através do brincar, buscar trazer a língua, interagindo com as crianças, citando alguns objetos que estão sendo usados no jogo, por exemplo, ou estabelecendo perguntas simples. Livros com figuras exercem também um papel muito importante. Pode-se fazer perguntas como “Onde é isso?” ou “O que é isso?”, bem como dar pequenos comandos como “Mostre-me a/o...”, na língua adicional. Maier (1991) explica que é importante que cada avanço linguístico seja elogiado, seja com um sorriso ou até mesmo um toque na criança. Entende-se que, dessa forma, a criança conquista a autoconfiança, que é um fator de grande importância na aprendizagem da língua.

Há crianças que não gostam muito de falar, que são mais introvertidas/tímidas e/ou que falam de uma forma incompreensível, com palavras isoladas e frases inacabadas. Nesses casos, o professor pode ajudar as crianças, oferecendo-lhe a resposta em voz baixa (sussurrando), para que a criança retome em voz alta e clara o que foi falado. A introdução e o uso de fantoches também são muito interessantes, visto que a criança entende que o fantoche realmente só fala aquela língua, no caso,

a adicional, e que também não compreende a sua língua materna. A intermediação da língua materna, em caso de necessidade, deve ser feita pelo professor que usa o fantoche, para que a criança estabeleça a relação da pessoa / figura com uma determinada língua. Conforme Maier (1991), gravar frases curtas, poemas ou canções, para que as crianças escutem posteriormente e adivinhem de quem é a voz, é uma possibilidade interessante. Telefonar ou imitar “o telefonar” também se apresenta como uma possibilidade para que as crianças falem em um tom de voz adequado, claro e compreensível. É no momento de imitação, quando as crianças simulam o telefonema, que o professor pode solicitar que elas falem mais rápido, mais devagar, mais alto ou mais baixo. Os jogos com o uso de bola, para sinalizar quem tem a vez de falar, também ocupam um papel importante no ensino e na aprendizagem precoce de línguas. Há diferentes possibilidades que levam a criança a falar. Os conhecimentos prévios das crianças também precisam ser levados em conta. O fundamental é que a criança goste do que vivencia na aula.

Maier (1991) coloca também que as crianças aprendem a falar bem uma língua, quando todos os seus sentidos estão sendo utilizados. Assim, um bom professor, precisa ter o conhecimento, de como as crianças aprendem. Para isso, a compreensão das definições apresentadas no início desse subitem é fundamental.

Ao longo do capítulo dos pressupostos teóricos, elucidamos alguns conceitos que parecem ser norteadores para a elaboração de uma proposta de implementação de currículo bilíngue. Esse olhar sociolinguístico sobre o que está sendo pensado será muito importante para a proposta de educação bilíngue no contexto específico em que surgiu a necessidade, abordado aqui.

5 METODOLOGIA

Nos primeiros capítulos deste trabalho, apresentei o contexto que motivou a pesquisa e os pressupostos teóricos que a sustentam. Os principais tópicos em questão são o bilinguismo/plurilinguismo⁶⁴ e a educação bilíngue. Os pontos abordados são atuais em discussões acadêmicas e em discussões de cunho educacional, pois cada vez mais as escolas têm entendido que a aprendizagem precoce de línguas é importante para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno, além de lhe oferecer grandes oportunidades na vida pessoal e profissional adulta. No Brasil, o plurilinguismo está sendo cada vez mais discutido nos últimos anos, ao mesmo tempo em que se percebe um advento da proposta bilíngue/plurilíngue, inclusive como mercadológica. No entanto, em alguns outros países, a exemplo do Canadá, esse tema já é discutido há mais de duas décadas, detendo-se, dentre outros, principalmente, nas vantagens cognitivas que são consequência desse processo.

O tema deste trabalho está relacionado às necessidades específicas de uma comunidade multilíngue e ao meu interesse em buscar, por meio de pesquisa científica, fundamentos que norteiem a implementação de um currículo bilíngue nela. O objetivo é trazer importantes contribuições, que vão desde a preparação dos professores, do ambiente e da comunidade escolar, a sugestões e argumentos concretos que agreguem na instituição de uma proposta curricular.

Assim, esta pesquisa tem caráter qualitativo com foco na pesquisa documental. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a esta pesquisa interessa o detalhamento de uma situação específica e não a criação de leis determinantes e universais, configurando, de certa forma, um estudo de caso. A tese, contudo, procura oferecer aporte àqueles que tenham interesse em entender melhor o bilinguismo/plurilinguismo, a educação bilíngue e o processo de execução de projetos de currículos bilíngues, dando, a partir das nossas reflexões, subsídios que possam ser adaptados também a outras realidades.

A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Documentos

⁶⁴ Bilinguismo e plurilinguismo são considerados sinônimos nesta tese, visto que duas línguas (bilinguismo) já equivalem a mais de uma língua (plurilinguismo).

constituem-se, dessa forma, uma rica fonte de dados. Conforme Godoy (1995, p. 21),

[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial.

Entendemos “documentos”, neste trabalho, como todo tipo de materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, obras literárias, científicas e técnicas, memorandos, relatórios, matérias em sites da internet), estatísticas (como registros ordenados e regulares de vários aspectos da vida da sociedade de Entre Rios) e elementos iconográficos (como, por exemplo, imagens, fotografias, filmes e objetos do museu). Merriam (2009), quando fala sobre a pesquisa qualitativa, explica que esta tenta alcançar um entendimento de como as pessoas interpretam o que vivenciam, ilustrando o processo de construção do sentido.

Dessa forma, neste capítulo, pretende-se descrever, de forma detalhada, os objetivos e as questões que motivaram a pesquisa e os procedimentos metodológicos realizados. O contexto da pesquisa, pela relevância que teve na elaboração do estudo, foi contemplado em capítulo específico (capítulo 2).

5.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa foi o de buscar, entender e propor fundamentos para a implementação de um currículo bilíngue em uma comunidade multilíngue específica de fala de suábio do Danúbio (*Donauschwäbisch*) em Entre Rios, Paraná. Assim, a pergunta central que norteia a pesquisa é: Quais são os fundamentos essenciais para a implementação de um currículo bilíngue para este contexto?

Assim, os objetivos que permeiam os nossos estudos são:

- olhar para os conceitos de bilinguismo/plurilinguismo e de educação bilíngue;
- conhecer e entender os diferentes modelos de currículos existentes;
- analisar as possibilidades de organização curricular que melhor se adaptem a diferentes tipos de contextos e ao contexto peculiar estudado, apresentando os

fundamentos necessários para a concretização desse projeto educacional, sem deixar de lado os fatores sociais envolvidos.

- levantar fundamentos (com sugestões aplicáveis) para a implementação de um currículo bilíngue.

Para concretizar os objetivos relacionados, utilizamo-nos da pesquisa qualitativa, documental. A escolha dos documentos não foi um processo aleatório, mas se deu em função desses objetivos, propósitos, ideias e hipóteses.

5.2 Procedimentos e instrumentos utilizados

Os estudos na área do bilinguismo/plurilinguismo, de uma forma geral, são bem abrangentes. Muitos deles têm como foco explicar o que é e o que proporciona o bilinguismo. Quando falamos de implementação de currículos bilíngues no Brasil, a literatura acaba sendo mais restrita e acabamos encontrando menos subsídios. Como o mercado educacional bilíngue está aquecido nesse momento no país, encontramos uma série de instituições (inclusive internacionais) que oferecem assessoria para implementar currículos, principalmente para língua inglesa. No entanto, sabe-se que a iniciativa de algumas escolas que pretendem uma educação bilíngue de cunho mais imersivo estão buscando desenvolver suas estratégias próprias que envolvem o desenvolvimento de materiais, formação de professores, construção de currículo e de avaliação, como é o caso do Instituto Ivoti, em Ivoti, no Rio Grande do Sul, e do próprio Colégio Imperatriz, em Guarapuava, no Rio Grande do Sul. O Colégio Pastor Dohms, de Porto Alegre, já possui uma proposta bilíngue instituída há mais de 20 anos, que evidente tem sido atualizada a cada ano, de acordo com as demandas e oportunidades de desenvolvimento. Sobre a implementação dessa proposta bilíngue (em 1991), temos a dissertação de Doll (1994), que foi bastante inovador para a época e traz subsídios importantes em relação à proposta bilíngue e que devem ser levados em conta ainda hoje, principalmente no que se refere às formas de bilinguismo. Essa dissertação, inclusive, serviu de inspiração para o desenvolvimento dessa tese, visto que o autor também levantou aspectos importantes para a implementação de um currículo, que foi e é bem sucedido até os dias atuais, levando em conta, também, as reinvenções, já citadas, realizadas pela instituição de ensino.

Na área do bilinguismo (inclusive em contextos multilíngues que contemplam línguas minoritárias), temos os estudos de Pupp Spinassé (2005, 2006, 2016) e Pupp

Spinassé e Käfer (2017), que foram um aporte muito importante na elaboração do texto. E Moura (2010), como referência nos estudos de educação bilíngue no Brasil, também foi uma referência para este estudo.

A tese de Dück (2011) também me ofereceu subsídios para olhar para as variedades linguísticas e entender peculiaridades intrínsecas a comunidades que falam línguas minoritárias. Ainda que eu não tenha feito uso teórico desse tempo, de certa forma, pude encontrar semelhanças entre a realidade estudada por Dück e a do contexto de minha tese, o que me inspirou a pensar na forma de estudar a minha realidade.

Em relação aos suábios do Danúbio, cujo contexto mereceu um olhar mais atento, há muitas informações na página virtual da Fundação Cultural Suábio-Brasileira e no Museu Histórico de Entre Rios. Além disso, já foram realizados alguns trabalhos sobre esta realidade. Cabe citar aqui o estudioso Gehl (2008), pesquisador da variedade *Donauschwäbisch* e dos suábios do Danúbio, com mais de 100 publicações acerca do tema. Além de Gehl (2008), cito ainda o texto de Dalla Vecchia e Jung (2016), que faz referência específica às políticas linguísticas e à paisagem linguística de Entre Rios.

Inicialmente, fez-se uma revisão bibliográfica sobre os temas que são abordados na tese: história dos suábios do Danúbio, aprofundamento sobre o contexto em questão, educação bilíngue, bilinguismo e currículos bilíngues destacam-se como os principais. A partir disso, iniciou-se a elaboração do texto da tese. Algumas ações foram fundamentais para o levantamento de ideias, principalmente no que se refere à compreensão específica do contexto de Entre Rios, para que os fundamentos levantados para a implementação de um currículo bilíngue levassem em conta esse contexto, tais como as consultas a acervos locais (museu) e à rádio local, os diálogos do dia-a-dia na comunidade, a leitura de materiais autênticos e minhas impressões e experiências pessoais ao longo dos anos. A abordagem, tanto de pesquisa quanto de elaboração do texto, constitui-se, portanto, de cunho qualitativo. A análise foi feita a partir da revisão bibliográfica e dos elementos obtidos a partir da inserção na comunidade local. Assim, o capítulo final desta tese, constitui-se na reunião de ideias, de argumentos e sugestões que proporcionam a educação bilíngue.

6 PROPOSTA PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO BILÍNGUE

O objetivo geral deste trabalho foi o de trazer subsídios e fundamentos para a implementação de um currículo bilíngue – neste caso, a partir de uma perspectiva para um currículo que evidencie a língua alemã, que, no entanto, possa servir de exemplo para outras línguas. Assim, a partir da leitura de diferentes textos relacionados ao bilinguismo e à educação bilíngue e a consulta a diversos documentos relacionados à temática, bem como tendo em vista o contexto de Entre Rios, que delimita o recorte deste trabalho, convém propor o que deve ser observado em um processo de implementação de currículo bilíngue.

Primeiramente, para concretizar uma proposta de currículo bilíngue é muito importante que se tenha um entendimento do que é bilinguismo e do que é educação bilíngue. Essa compreensão deve ocorrer nas diversas esferas que envolvem uma comunidade escolar: mantenedora, conselho escolar, diretoria, professores, colaboradores, pais, alunos e comunidade em geral. Associado a isso, é preciso entender as estratégias e os objetivos da escola em que se pretende implementar a proposta.

Em Entre Rios, após feito o levantamento da pesquisa de satisfação e após ter-se traçado um plano de ação, passou-se a estudar e compreender o bilinguismo e os diferentes tipos existentes, chegando-se à proposta de um currículo bilíngue de imersão precoce, que poderia oferecer mais vantagens para o colégio em questão: aprendizagem e/ou manutenção da língua alemã *standard* de forma precoce e com incentivo à manutenção do *Donauschwäbisch*, consolidação e metodologia diferenciada de ensino e aprendizagem.

Quando definido que o currículo bilíngue seria (re)implementado, foram tomadas cinco decisões muito importantes, que certamente são fundamentais para a implementação de qualquer projeto desse cunho:

1. Realizar uma preparação dos professores (em termos linguísticos, metodológicos e didáticos).
2. Preparar o ambiente escolar (espaço físico, materiais didáticos).
3. Explicar e envolver a comunidade na mudança.
4. Planejar e mover os recursos financeiros e estratégicos necessários às demandas de implementação.
5. Criar um grupo de estudos para elaboração da proposta curricular, do projeto

político pedagógico e do regimento escolar interno.

Assim, algumas ações, como as que seguem, podem ser importantes para a implementação do projeto:

a) Fazer *Benchmarking*⁶⁵ em escolas bilíngues:

No caso de implementação de currículo bilíngue, fazer *benchmarking* significa visitar escolas que já possuem e/ou praticam um currículo bilíngue e observar o sistema, buscando convergências e divergências para melhorias e/ou oportunidades na proposta a ser implementada.

b) Apresentar e discutir diferentes tipos de propostas de educação bilíngue:

Compreender o conceito de educação bilíngue é o primeiro passo importante dentro da equipe pedagógica e administrativa, visto que as pessoas que a constituem são aquelas que pensarão de que forma se dará o processo e que vão propagá-lo para o restante da comunidade escolar. Para uma boa compreensão do conceito e para uma reflexão sobre qual modelo melhor se apropria para cada contexto, é fundamental conhecer propostas diferentes. Existem diferentes maneiras de se fazer isso: lendo, estudando, conversando com estudiosos da área, visitando escolas ou modelos que possam auxiliar (*benchmarking*), dentre outros.

c) Analisar o porquê de o ambiente escolar ser totalmente ou, por exemplo, parcialmente bilíngue:

Para a tomada de decisão em relação à parcialidade ou à totalidade de um currículo de imersão, é preciso averiguar quais são os propósitos da escola para o futuro, ao mesmo tempo em que é preciso analisar o contexto e até mesmo o passado. Trata-se de um contexto multilíngue? Que línguas já são oferecidas na escola? Já se teve alguma experiência de currículo bilíngue na escola? É um desejo da comunidade escolar? É um anseio da mantenedora? É um propósito da escola? Quer-se atingir algum grau de proficiência? Em quanto tempo se quer atingir que resultados? Esses questionamentos e as respostas dadas a eles são importantes para o norte a ser

⁶⁵ “*Benchmarking* é um processo de comparação de produtos, serviços e práticas empresariais, e é um importante instrumento de gestão das empresas. O *benchmarking* é realizado através de pesquisas para comparar as ações de cada empresa”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/benchmarking/>. Acesso em: 18 fev. 2019.

seguido na instituição.

d) Conhecer a legislação vigente no estado (neste caso, no Paraná) para pensar nas adequações legais necessárias para a instituição do currículo bilíngue:

A equipe diretiva e pedagógica da instituição precisa tomar conhecimento sobre as diretrizes que orientam a elaboração de um currículo, de um regimento escolar interno, de um projeto político pedagógico, de uma grade curricular, entre outros. Assim, é fundamental conhecer as diretrizes nacionais e estaduais, que podem variar dentro do território brasileiro, para poder estabelecer uma proposta dentro dos princípios legais, aprovada também pelas instâncias oficiais. Caso não haja uma determinação para currículos bilíngues, o que acontece em território brasileiro, visto que a educação bilíngue ainda é bastante nova no país, é preciso que a escola se articule diante dos órgãos públicos para juntamente com eles estabelecer as políticas orientadoras desse novo modelo curricular.

e) Promover a formação de professores em relação à implementação de proposta bilíngue:

Uma proposta bilíngue vai muito além de ensinar uma língua. Conforme vimos ao longo dessa tese, a educação bilíngue pressupõe o desenvolvimento de diversas competências cognitivas, socioafetivas e pragmáticas, utilizando-se a língua-alvo. Assim, é fundamental que todas as pessoas que trabalham na escola, principalmente os docentes, compreendam os conceitos relacionados ao bilinguismo e à educação bilíngue. Para isso, a equipe diretiva e pedagógica deve pensar na formação de seus colaboradores, tanto no que se refere às especificidades já citadas como em relação à própria língua a ser aprendida. Isso contribui para a compreensão da cultura relacionada à língua que vai fazer parte das ações de todas as pessoas que fazem parte do projeto. Professores pedagogos precisam aperfeiçoar a língua e compreender a metodologia e didática utilizadas para ministrarem e conduzirem suas aulas. Assim, é importante ter uma explanação do projeto, das intenções e dos objetivos inerentes a ele a curto, médio e longo prazo por parte da direção educacional ou da coordenação pedagógica aos professores, colaboradores da área administrativa e de suporte, alunos, pais/responsáveis e comunidade escolar. Além disso, a fala (palestras e cursos) de pessoas especializadas na área possui um papel muito importante para esclarecer a todos quais as etapas da implementação, o que ela

significa, de que formas pode ser conduzida e que consequências ela trará. O planejamento de cada ação, para cada pessoa envolvida, é um importante passo para uma consolidação do projeto.

f) Analisar diferentes propostas curriculares para subsidiar a equipe do colégio que elaborará uma proposta curricular que leve em conta o contexto sociocultural da comunidade e as perspectivas cognitivas inerentes à educação bilíngue:

Quando se fala em análise de propostas curriculares, é importante considerar propostas bilíngues e não-bilíngues, para entender o que deve ser adicionado ou até mesmo tirado ou adaptado, de forma que se possa contemplar um desenvolvimento pleno do educando, comum currículo específico para cada escola em questão. Assim, é interessante olhar para as propostas curriculares praticadas em países, a exemplo do Canadá, em que a educação bilíngue já é uma proposta consolidada. A equipe que estiver à frente da implementação precisa buscar modelos diferentes, para poder relacioná-los ao contexto local e ver exemplos bem sucedidos semelhantes que podem ser agregados. Também é importante levar em conta o ponto de chegada (missão e visão de uma instituição) relacionado à formação dos alunos na educação básica, para articular um currículo que atenda às expectativas da comunidade escolar e da própria instituição.

g) Levantar os materiais necessários para a implementação da proposta:

A definição dos materiais é tão importante quanto qualquer outro aspecto citado aqui. Na verdade, é parte fundamental da constituição da proposta curricular. Quando falamos em materiais, aqui, falamos de materiais didáticos que subsidiam o desenvolvimento da aprendizagem individual e também coletiva. O material também é importante para a definição da progressão cognitiva a ser atingida. Assim, é preciso prever orçamento para a aquisição dos materiais, bem como prever os custos que são gerados e os outros processos que poderão estar envolvidos, para que sejam feitos alinhamentos e encaminhamentos coerentes. O ambiente precisa ser caracterizado como bilíngue, para que todos que nele circulam possam se sentir imersos no bilinguismo. Assim, é preciso pensar nas obras de arte, nos pôsteres, nos jogos, nos livros, no material de literatura em geral, nos materiais didáticos diversos, enfim, em cada detalhe que fará a diferença. As placas orientadoras dentro do território escolar também precisam ser contempladas em relação à proposta bilíngue, bem como as

mídias sociais de que se utiliza a instituição. Num espaço bilíngue, placas orientadoras, pôsteres e obras de arte fazem parte do rol de materiais didáticos, visto que são utilizados em sala de aula, nas aulas.

h) Articular uma proposta pedagógica que contemple o fortalecimento da aprendizagem das línguas (ou da língua-alvo) para os alunos da instituição que não terão acesso às aulas do novo currículo:

Quando se implementa um currículo bilíngue, existem várias formas de fazê-lo. Cabe à equipe gestora definir de que forma ocorrerá, se gradualmente ou integralmente, por exemplo. Caso se decida implementar o currículo de forma gradual, iniciando em séries da educação infantil ou até mesmo do ensino fundamental, é preciso pensar como articular o restante do currículo da instituição, visto que é possível que a comunidade escolar entenda que o novo currículo oferece mais vantagens. Isso é bem perceptível quando famílias possuem filhos de diferentes idades e que terão duas propostas curriculares (a antiga e a nova/bilíngue, por exemplo) diferentes na formação. É possível que realmente uma proposta seja mais estimulante e promissora do que a outra e isso pode oferecer risco para a escola também, à medida que a comunidade escolar entende ou até mesmo percebe que há mais estímulo ou maior aprendizagem em uma proposta do que em outra. Por isso, é muito importante pensar em como é possível melhorar a aprendizagem linguística na escola como um todo, para minimizar as possíveis diferenças que podem ocorrer entre uma proposta e outra e, assim, deixar a comunidade escolar consciente do processo de transição. Isso pode significar mais carga horária, outro tipo de abordagem e até mesmo mais custos, ou seja, questões fundamentais para o planejamento de uma implementação com sucesso.

i) Trabalhar, juntamente com a equipe pedagógica, na preparação da comunidade escolar para o novo modelo a ser instituído, esclarecendo o que ele significa:

A comunidade escolar e, principalmente, os alunos são a razão de ser de uma escola. Assim, é muito importante que haja um diálogo constante entre escola e comunidade. Transições e mudanças geram desconforto e, portanto, precisam ser bem preparadas. Para isso, o estabelecimento de um plano de comunicação, que vai envolver o planejamento de estratégias de marketing, o que mais uma vez vai onerar custos para escola e que precisam ser dimensionados no planejamento, é

imprescindível. Precisa-se pensar em explicar o conceito de educação bilíngue aos pais e alunos, o que pode ser feito por meio de palestras. É preciso, também, apresentar a proposta específica do colégio, tanto daquilo que será implementado de forma gradual, quando este for o caso, quanto o que será feito na escola como um todo, para incorporar, de uma forma plausível, a educação bilíngue de forma geral. Essas explicações podem ser feitas pela equipe pedagógica (coordenadores pedagógicos) e/ou equipe administrativa (diretores pedagógicos e administrativos). Quando falamos do sistema educacional privado, é oportuno falar do custo que a prestação de um serviço de educação bilíngue tem, se relacionado ao valor pedagógico e financeiro que vai agregar posteriormente, bem como se precisa considerar outras vantagens inerentes ao programa.

j) Buscar constantemente ser um modelo de escola bilíngue:

A implementação de um projeto bilíngue exige um planejamento anterior à execução, que precisa ser de alta precisão. No entanto, a partir do momento em que começa a ser executada a proposta bilíngue, ela precisa ser intermitentemente aprimorada. Assim, o monitoramento das aulas e a intervenção constante são muito importantes. Analisar a prática e discuti-la, para assim melhorá-la, é fundamental. É preciso seguir estudando o assunto e buscando as novidades acerca dele, para, de forma imediata, usá-las nas novas rotinas estabelecidas.

k) Desenvolvimento de um currículo adaptado ao contexto:

No centro da aprendizagem está o aluno. Ele é o ator do seu desenvolvimento e, portanto, é muito importante que se tenha um bom entendimento de quem é esse aluno que está envolvido no contexto específico da realidade escolar. É para esse aluno que se deve pensar um currículo. Crianças aprendem por meio da interação em situações sociais e, para isso, necessitam de um ambiente confortável e agradável. Assim, conhecer o contexto se torna peça fundamental para pensar nas ações. Os adultos subsidiam o processo de desenvolvimento de cada aluno de forma coconstrutiva, em que a comunicação e a negociação do conhecimento de mundo, cultural, social e cognitiva precisam ser integradas com a aprendizagem da língua-alvo.

O sucesso da implementação de um projeto de educação bilíngue está relacionado a vários fatores, como podemos perceber. No entanto, um projeto desse

cunho só é possível se houver o engajamento das pessoas para articular os diferentes elementos que aqui foram trazidos. As diferentes esferas institucionais precisam estar envolvidas, ou seja, os mais diversos atores precisam contribuir e se sentir parte do processo: professores, coordenadores pedagógicos, mantenedores, pais, alunos, comunidade escolar em geral e acadêmicos. A seguir, elucido, a exemplo da proposta em questão, alguns itens importantes que precisam, também, ser levados em conta nas discussões e na tomada de decisão, bem como precisam ser trabalhados na implementação de um currículo bilíngue.

6.1 Idade

Nas “Recomendações de Nurembergue para o Ensino Precoce de Línguas Adicionais” (*Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*), consta que, segundo estudos sobre desenvolvimento psicológico, é aconselhado iniciarem essas aulas nos primeiros anos escolares (GOETHE INSTITUT, [201-?]). Tudo que o ser humano vai precisar ao longo de sua vida é constituído nos primeiros anos de vida e, naquilo que se refere à língua adicional, não é diferente.

As minhas práticas e experiências enquanto professora e gestora da área de educação me permitem dizer que a aprendizagem de uma língua adicional é mais fácil para uma criança, pois há características, como a curiosidade, a necessidade de comunicação, a habilidade de articulação e a disposição da criança, que dão um suporte importante no processo de aprendizagem. Crianças que são alfabetizadas em diferentes línguas desenvolvem sua capacidade de diferenciação. Assim, toda vez que forem aprender uma nova língua, terão menos dificuldades, visto que estão acostumadas a ouvir línguas diferentes, prestam mais atenção e fazem relações vocabulares.

Assim, a idade é um aspecto muito interessante quando falamos de aprendizagem de línguas, visto que ela influencia na capacidade e na pré-disposição de aprendizagem. Como vimos na seção anterior, a aquisição de línguas parte de pressupostos diferentes, conforme Saussure e Chomsky. Hoje, principalmente por meio das neurociências, procura-se explicar essa capacidade de usar a língua, que é exclusiva do ser humano, bem como as diferenças do desempenho cognitivo e as diferenças entre crianças e adultos.

Schütz (2003) nos traz elementos importantes que merecem atenção quando

da implantação de um currículo bilíngue. Em relação aos fatores biológicos, os órgãos diretamente envolvidos na aprendizagem são o cérebro, o aparelho auditivo e o aparelho articulatório (cordas vocais, cavidades bucal e nasal, língua, lábios e dentes). Em relação ao cérebro, o lado esquerdo é o lado lógico (pelo qual entram as experiências, que ali são processadas e transformadas em conhecimento), enquanto que o lado direito é o lado criativo, responsável pelas emoções. O autor explica que no cérebro da criança os dois hemisférios estão mais interligados do que no de um adulto, correspondendo esta interligação ao período de aprendizado máximo. Assim, “a assimilação da língua ocorreria via hemisfério direito para ser sedimentada no hemisfério esquerdo como habilidade permanente” (SCHÜTZ, 2003). O desempenho superior das crianças, segundo o autor, estaria relacionado à maior interação entre os dois hemisférios cerebrais. O que é sabido também é que crianças e adolescentes têm uma acuidade auditiva superior e uma provável maior flexibilidade muscular do aparelho articulatório, o que pode contribuir para a hipótese de que crianças assimilam línguas de forma mais rápida do que adultos.

No caso dos adultos, a matriz fonológica já está sedimentada e a sensibilidade auditiva está treinada a perceber apenas os fonemas do sistema de sua língua materna.

A criança, por sua vez, ainda no início de seu desenvolvimento cognitivo, com filtros menos desenvolvidos e hábitos menos enraizados, mantém a habilidade de expandir sua matriz fonológica, podendo adquirir um sistema enriquecido por fonemas de línguas estrangeiras com as quais vier a ter contato. (SCHÜTZ, 2003).

As habilidades cognitivas das crianças são diferentes das dos adultos. Enquanto adultos têm capacidade de lidar com conceitos abstratos e hipotéticos, pela sua bagagem acumulada, crianças precisam de experiências concretas e de percepção direta para consolidar conhecimento. Segundo Schütz (2003), isso ajuda a entender a capacidade superior que os adultos têm para compreender a estrutura gramatical de uma língua adicional, se comparada à sua língua materna. Schütz (2003) acrescenta dizendo que isso

[...] explica também a tolerância superior dos adultos quando submetidos a situações artificiais com o propósito de exercitarem línguas estrangeiras, bem como a tendência de buscar simples transferências no plano de vocabulário, com ajuda de dicionários.(...) [Contudo], se proficiência linguística pouco depende de conhecimento armazenado, mas sim de habilidade assimilada na prática, construída através de experiências concretas, fica com mais clareza explicada a superioridade das crianças no aprendizado de línguas.

Para a criança, a aquisição da fala e a descoberta do mundo são processos paralelos. Conforme explica Harpaz (2003 *apud* SCHÜTZ, 2003):

A interação linguística da qual a criança participa proporciona a maioria dos dados nesse processo de desenvolvimento cognitivo. Como consequência, as estruturas neurais no cérebro que correspondem aos conceitos que vão sendo aprendidos acabam naturalmente e intimamente associadas às estruturas neurais que correspondem às formas da língua. Quando um adulto aprende uma língua estrangeira, seus conceitos (já formados) já possuem estruturas neurais fixas associadas às formas da língua materna. As estruturas neurais correspondentes às novas formas da língua estrangeira não possuem relação com as estruturas dos conceitos já formados, sendo esta uma associação mais difícil de ser estabelecida. É por isto que, no aprendizado de adultos, as dificuldades causadas pela interferência da língua materna são maiores.

Há ainda três aspectos relacionados à idade na aprendizagem de línguas trazidas pelo autor em seu texto: os fatores afetivos e psicológicos, o ambiente e o input linguístico e a importância do contato com estrangeiros na infância. Em relação aos fatores afetivos e psicológicos, Schütz (2003) cita, por exemplo, a desmotivação, que segundo ele é “a ausência de motivo espontâneo, causada por programas não autenticados pela presença da cultura estrangeira e que não representam desafio”. Pode estar atrelada também a frustrações por não se ter alcançado proficiência ou os objetivos de aprendizagem ou pelo insucesso de sistemas de avaliação: isso pode desencorajar o aluno a tentar novamente. Isso acaba se tornando uma diferença também entre adultos e crianças, visto que a criança, de modo geral, tem um alto grau de curiosidade pelo desconhecido e é espontânea em suas ações, o que na vida adulta já ocorre um pouco diferente. O adulto é, em geral, mais cuidadoso e reservado, não quer se expor, com receio de passar vergonha ou cometer deslizes.

Citando as pesquisas de Krashen (1987, 1988 *apud* Schütz, 2003) cita a importância do ambiente e do *input* linguístico:

Krashen, em sua *comprehensible input hypothesis*, sustenta que assimilação de línguas ocorre em situações reais, quando a pessoa está exposta a uma linguagem levemente acima de sua capacidade de entendimento, porém ainda inteligível. Ora, é natural que quando adultos se dirigem a crianças, usam um linguajar próprio, simplificado tanto no plano estrutural como no vocabulário, para se aproximar ao nível de compreensão da criança. Já nos ambientes em que adultos vivem, eles não recebem o mesmo tipo de tratamento. Uma vez que são adultos, seu universo de pensamento e linguagem é mais amplo; ou seja, o caminho já desbravado é maior e a linguagem, por eles almejada e a eles dirigida, tende a ser mais complexa e

os conceitos mais abstratos, facilmente se situando além de seu nível de entendimento. Desta forma, podemos concluir que um ambiente de língua e cultura estrangeira para crianças é, por natureza, mais simples, menos abstrato, mais próximo ao nível de compreensão da criança e mais propício à assimilação da língua do que os ambientes dos adultos.

Os ambientes sociais em que a criança se desenvolve também possuem um papel importante em relação à aprendizagem de línguas. Segundo Schütz (2003), o ambiente é um fator que, além das questões genéticas, também influencia a aquisição de uma nova língua:

Assimilamos a língua daqueles falantes com os quais convivemos, no ambiente cultural deles, e não dos gens paternos. Uma criança nascida de pais coreanos na Coréia, por exemplo, mas adotada e criada desde o nascimento por falantes de inglês nos Estados Unidos, terá características físicas herdadas de seus pais biológicos mas, inevitavelmente, falará inglês e se comportará como americana. Um gato, submetido a um processo semelhante ou não, produzirá o mesmo miado independentemente do ambiente em que for criado. Este processo, através do qual uma língua é transmitida de geração em geração, é explicado como transmissão cultural. É evidente que o ser humano nasce com a predisposição de assimilar não uma determinada língua, mas qualquer língua. Nossa(s) língua(s) materna(s) será(ão) aquela(s) do(s) ambiente(s) cultural(is) em que vivermos na infância.

A partir do texto de Schütz (2003), entende-se que, na infância, o ser humano está mais propenso para aprender línguas, sendo que a língua tende a ficar mais enraizada, de forma semelhante à língua materna. De acordo com Saussure (1969), conforme já vimos nesta tese, a linguagem é o que o diferencia de animais, podendo ser considerada o principal elemento do relacionamento humano. Se o momento ideal de se alcançar proficiência em línguas estrangeiras é a idade escolar e, sendo bilinguismo uma qualificação básica do indivíduo na sociedade contemporânea, a proposta do currículo de imersão precoce (a partir dos dois anos de idade) em Entre Rios proporciona um ambiente autêntico de aquisição de linguagem.

Uma criança em fase de desenvolvimento normal traz características diferentes para a escola – principalmente a sua vontade de aprender, que é inata. Crianças não se perguntam por que existem diferentes línguas. Crianças não apresentam dificuldades para imitar, no sentido de que não têm vergonha para isso e ainda estão desenvolvendo as funções fonológicas. Por isso, também apresentam mais facilidade na pronúncia, pois estão aprendendo os fonemas. Crianças não têm medo de falar. A fantasia das crianças não tem fronteiras, o que é uma grande vantagem, pois elas aprendem a língua brincando e fazendo o que lhes agrada. Se a

aprendizagem for significativa e prazerosa, a criança desenvolve uma empatia para aprender outras línguas.

Uma criança também pode aprender várias línguas ao mesmo tempo, quando pessoas falam línguas diferentes. Geralmente, a criança assimila a língua à pessoa. Logo, parece não fazer muito sentido uma única pessoa falar várias línguas com a criança. Isso, da experiência que tenho como professora de língua adicional, pode confundir.

Embora os estudos que se ocupam com a aquisição de linguagem nos tragam perspectivas diferentes, de que o aprendizado de línguas pode ocorrer em idades mais avançadas sem perda de qualidade, parece-nos que aprender línguas nos primeiros anos de vida ainda apresenta é mais vantajoso, conforme falamos ao longo deste item. Assim, recomenda-se iniciar a aprendizagem de línguas o mais cedo possível, desde que se faça um planejamento que contemple uma proposta que leva vários itens, aqui já abordados, em consideração. Afinal, conforme Schneider (1988, p. 2, tradução nossa):

Crianças querem aprender, são curiosas, querem ser melhores do que antes ou do que outras crianças, querem ganhar, procuram atenção e afeição [...] querem ser ativas, se movimentam, precisam da combinação de movimentação do cérebro e do corpo, não precisam de regras verbais, mas sim de regras de ação, procuram um exemplo.⁶⁶

6.2 Política linguística da instituição e carga horária

Ao se pensar em uma proposta bilíngue ou multilíngue, a escola precisa pensar em uma política linguística para a sua realidade, que contemple o ensino e a aprendizagem das línguas. Para isso, novamente é fundamental pensar nos objetivos a serem concretizados. Ao se pensar em que línguas se vai estudar na escola, é inevitável não pensar na carga horária necessária para tal.

Quanto mais cedo a criança for submetida à aprendizagem de uma língua, conforme elucidamos no capítulo dos pressupostos teóricos, devido à capacidade de plasticidade cerebral, mais rápido ela aprende e mais fácil será aprender uma segunda, terceira, ou outras línguas. Uma boa alternativa em escola é iniciar com uma

⁶⁶ Tradução livre do original: “*Kinder wollen lernen, sind neugierig, wollen besser als vorher oder besser als andere Kinder sein, wollen gewinnen, suchen Aufmerksamkeit und Zuneigung (...) wollen aktiv sein, sich bewegen, brauchen die Kombination von geistiger mit körperlicher Bewegung, brauchen keine verbalen Regeln sondern Aktionsregeln, suchen ein Vorbild*”.

língua com uma carga horária maior, para depois, diminuí-la ao longo da caminhada escolar. Com um intervalo de dois a três anos, sugiro introduzir uma segunda língua, princípio que pode ser usado para introdução de outras línguas. Isso está de acordo com o desenvolvimento da criança, bem como é de mais fácil administração em relação às cargas horárias obrigatória estipuladas para a escola. Geralmente, a segunda língua adicional a ser introduzida, pode ter uma carga horária menor, visto que o aluno demonstra ter mais facilidade, por já ter sido submetido a processo semelhante anterior e poder estabelecer relações com outra(s) língua(s).

Para o Colégio Imperatriz, considera-se interessante seguir um modelo com maior carga horária em língua adicional no início do percurso escolar. Na Educação Infantil, levando em consideração o contexto e os anseios da comunidade escolar, já citados ao longo da tese, sugere-se uma carga horária de imersão na língua-alvo, que neste caso é o alemão *standard*. Entendendo-se que o ambiente em que a criança vive em casa permite o acesso contínuo à língua materna, percebe-se que esta língua já está consolidada. Na escola em questão, quando a criança chega com dois anos de idade, funciona muito bem o princípio de relacionar uma língua a uma pessoa e assim aprender várias línguas ao mesmo tempo. Depois de três ou quatro anos na Educação Infantil, visto que a grande maioria das crianças entra na Educação Infantil do Colégio Imperatriz aos dois ou então aos três anos, é possível construir uma base linguística sólida em língua alemã *standard* e em língua portuguesa. No grupo 5 (grupo de crianças com 5 anos de idade), inclusive, dessa forma, é possível que uma boa parte dos alunos já esteja em estágios bem avançados dentro do processo de alfabetização, tanto na língua alemã *standard* quanto na língua portuguesa. Quando alfabetizadas em uma língua, as crianças fazem transferências muito rápidas para outra língua, é o que mostra a prática no Colégio Imperatriz.

Assim, se pensarmos em um currículo bilíngue de imersão, a exemplo da realidade de Entre Rios, falamos de um percentual de aulas realizadas na língua-alvo superior a 90% na Educação Infantil. A aprendizagem precoce de línguas estrangeiras favorece a fala, visto que o aparelho fonador ainda está em desenvolvimento e, dessa forma, a criança tem maior capacidade para aprender foneticamente uma língua o mais próximo possível do seu real.

Quando se tem um currículo de imersão na Educação Infantil, uma possibilidade é reduzir a carga horária da língua-alvo a partir do primeiro ano das séries iniciais, visto que a criança já conseguiu adquirir um bom repertório, se o

processo tiver sido bem conduzido. Algumas sugestões que faço, nesse sentido, a partir da minha experiência prática na área, são a de equilibrar a carga horária da língua do país (neste caso a língua portuguesa) com a língua-alvo (língua alemã *standard*) ou construir um modelo de 30 e 70%, escolhendo-se qual língua fazer com que percentual, de acordo com a realidade. Tudo depende dos objetivos e também do percurso realizado anteriormente, ou seja, das bases linguística e cognitiva construídas. No segundo ano, se o modelo de ingresso na educação básica anos iniciais foi o de 50-50, é interessante migrar para um modelo de 60-40 ou até mesmo 70-30. Essas sugestões são baseadas em minha experiência como gestora, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do administrativo.

A inserção de outras línguas adicionais constitui-se num fator importante, quando falamos de educação plurilíngue. Assim, se o modelo de currículo bilíngue for de imersão precoce, outras línguas podem ser acrescentadas ao longo da trajetória escolar do aluno. Uma alternativa é acrescentar novas línguas com um intervalo de 2 a 3 anos, nos anos iniciais. É preciso pensar quantas línguas adicionais se quer ter na escola, ao longo de toda a trajetória. No caso do Colégio Imperatriz, em que se tem um currículo de imersão precoce em língua alemã *standard*, uma possibilidade é inserir a língua inglesa a partir do terceiro ou quarto ano dos anos iniciais. Importante, neste caso, é pensar uma carga horária que possibilite a aprendizagem da língua, de tal forma que se possa ter um bom desenvolvimento linguístico, com possibilidade de proficiência até o nível C1⁶⁷ até o final da vida escolar, ou seja, com carga horária adequada. Para isso, iniciar com uma carga horária de 2 a 3 horas semanais, para ampliar para 4 horas em momento posterior, como por exemplo nos Anos Finais ou no Ensino Médio, mostra-se uma opção bastante interessante. Para a inserção de outras línguas, é importante planejar a escolha de quais serão elas e atentar, como já dito, de forma bem específica para a carga horária, que precisa permitir que o aluno tenha as condições de aprendizagem, a exemplo que do que foi falado sobre as escolas do Canadá e da Finlândia anteriormente, por exemplo. No caso do Colégio Imperatriz, a concepção de uma aprendizagem plurilíngue, que valoriza também a variedade local, ganha força. Assim, no oitavo ano, como já vimos no item em que explanamos o projeto de *Heimatkunde*, o *Donauschwäbisch* passa a fazer parte do repertório linguístico dos aprendizes, com uma intenção mais determinada e

⁶⁷ Estabelecer um nível linguístico como meta para o aluno é fundamental para a sua motivação. No caso da língua alemã, o nível C1 é o exigido para ingresso nas universidades.

planejada. Uma sugestão, para o Colégio Imperatriz, seria a de antecipar essas ações de cunho mais planejado referentes ao *Donauschwäbisch*, dada a importância da variedade no contexto em questão.

É importante considerar que alunos podem chegar na escola em uma série mais avançada, sem terem participado integralmente da proposta bilíngue em execução. Dessa forma, é importante que o colégio pense em programas de adaptação e integração desse aluno, de acordo com a série e os objetivos nela propostos. Uma boa opção é oferecer aulas ou esse programa de adaptação/integração no contraturno. Fica a critério da escola o gerenciamento financeiro disso, se vai exigir pagamento extra ou não. Vai depender de cada contexto, que precisa, no entanto, pensar em todos os detalhes, antes do início de qualquer proposta.

Assim, é fundamental que, quando se pensa em implementar uma proposta bilíngue, se pense quais são os objetivos a serem atingidos (nível de proficiência, provas para entrada em universidades do exterior, intercâmbios, dentre outro) dentro do estudo de línguas, para, então, estabelecer uma política linguística exclusiva para o contexto específico.

6.3 Inserção do *Donauschwäbisch*

No Colégio Imperatriz, há a preocupação e a intenção de se valorizar a variedade linguística minoritária local, o *Donauschwäbisch*, conforme apresentamos no item 3.4, sobre a disciplina de *Heimatkunde*.

Considerando que na comunidade de Entre Rios ainda se fala muito essa variedade, em 2017, ela foi retomada de forma focada nas aulas de *Heimatkunde*, como possibilidade de língua a ser utilizada, já como uma sugestão dentro do projeto de (re)implementação do currículo bilíngue. Alguns alunos ainda falam a variedade, mas, hoje, são a minoria. No entanto, essa variedade faz parte do dia a dia da comunidade. Assim, procurou-se um professor que dominasse a variedade de tal forma que pudesse ministrar aulas em *Donauschwäbisch*.

Nas aulas, de acordo com a situação, a necessidade e a espontaneidade o *Donauschwäbisch* pode e/ou ser utilizado. Ou seja, não existe um protocolo de uso da língua, pois se entende que a liberdade de escolha por parte de aluno é importante para cada indivíduo. Há vários fatores que contribuem na forma como a língua

minoritária é usada. O professor pode fazer isso de forma intencional, para fazer comparações entre as línguas, por exemplo, levando em conta a realidade dos alunos e tudo aquilo que eles trazem para a aula, quando for possível. Para as entrevistas com pioneiros, que acaba sendo uma atividade que é feita muitas vezes, visto que é uma espécie de consulta à história viva, usa-se o *Donauschwäbisch*. Alunos que dominam a variedade, neste momento, conduzem as perguntas. Outros, traduzem para o alemão, enquanto alguns fazem o registro. Trabalhos dessa natureza permitem uma condução a várias mãos, com a definição de papéis diferentes, intermediados pelo professor. Para o estudo de alguns temas, também são convidados pioneiros ou seus descendentes para proferir palestras na escola, o que também acaba acontecendo, em sua grande maioria, por uma questão de maior performance dentro do *Donauschwäbisch*, nesta variedade.

Para os contextos educacionais em que se têm variedades minoritárias, recomenda-se a contemplação destas em sala de aula. Pupp Spinassé e Käfer (2017) apresentam, conforme já referido anteriormente neste trabalho no item 3.4, quando falo sobre a disciplina de *Heimatkunde*, a didática do multilinguismo, que oferece subsídios importantes para este tipo de situação. Segundo as autoras (PUPP SPINASSÉ; KÄFER, 2017, p. 397), entende-se por didática do multilinguismo:

[...] (do alemão “*Didaktik der Mehrsprachigkeit*”, conforme Wiater, 2006; Hufeisen e Neuner, 2003; Pupp Spinassé, 2014) uma abordagem de ensino em que se trabalhe, com o aprendiz, mais de uma língua, simultaneamente, levando-se em conta os diferentes sistemas com os quais o aluno possa estar (ou possa vir a estar) em contato. Por meio dessa abordagem multilíngue (CANDELIER *et al.*, 2004), busca-se fornecer um suporte para a formação de uma competência plurilíngue e pluricultural ao aprendiz, na qual ele possa contar com a aptidão que tem de uma determinada língua para estabelecer aptidões em outras línguas. O resultado não é uma justaposição artificial de habilidades, mas sim um sistema de habilidades integradas dentro do mesmo conjunto de competências (CANDELIER *et al.*, 2004, p. 17). Em outras palavras, em uma abordagem multilíngue, o aprendiz é estimulado a utilizar e a transferir os conhecimentos linguísticos que tem em uma determinada língua para a aprendizagem de outra. Essa abordagem tem-se mostrado efetiva, tanto em países onde existe mais de uma língua oficial, quanto em regiões onde, ao lado da língua majoritária, é falada também uma língua minoritária.

Levar em conta a didática do multilinguismo é uma forma de valorizar as variedades, de entender o quanto são importantes e o quanto contribuem, inclusive, para o desenvolvimento cognitivo, dentre todas as outras vantagens que apresentamos no capítulo dos pressupostos teóricos.

6.4 Certificação

A certificação está diretamente relacionada aos objetivos que se quer atingir com a consolidação de um currículo bilíngue na escola estudada. Provas de proficiência ou até mesmo instrumentos que possibilitam ao aluno uma conclusão escolar diferenciada (com reconhecimento internacional, como é o caso do *Abitur*⁶⁸) são importantes para a motivação do estudante e o ajudam a traçar objetivos.

De acordo com uma palestra proferida no dia 11 de março de 2019 na Deutsche-Schule em Curitiba, por Wolfgang Theis, coordenador da Agência Central para o Ensino no Exterior dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, 350 escolas oferecem aulas de língua alemã *standard* no país, afetando diretamente 70.000 alunos. A partir desse cenário, dentro do qual o Colégio Imperatriz está inserido, passo a apresentar as possibilidades de certificação existentes.

No caso da língua alemã *standard*, há algumas possibilidades que podem ser seguidas, no que diz respeito à certificação. O ministério de educação alemão fomenta o ensino da língua internacionalmente. Assim, vamos apresentar quatro opções distintas de caminhos a seguir, para consolidar a proficiência dos aprendizes e possibilitar-lhes estudo em nível superior na Alemanha.⁶⁹ Para a organização do ensino da língua alemã no exterior há dois órgãos responsáveis, sendo eles a *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA* (Agência Central para as Escolas de Alemão no Exterior) e o *Goethe Institut – GI* (Instituto Goethe). Há, por orientação do Ministério Exterior alemão (*Auswärtiges Amt*) uma divisão de tarefas entre os órgãos responsáveis para direcionar as estratégias de ensino, de acordo com os objetivos de ensino definidos para cada um dos órgãos.

As principais funções da ZfA, novamente de acordo com a página virtual do órgão, são:

- Aconselhamento pedagógico e administrativo das escolas e de outras instituições de ensino alemãs no exterior, assim como apoio na construção de sistemas de administração de qualidade
- recrutamento, escolha e intermediação de professores para atuação nas escolas alemãs no exterior, escolas com ênfase em alemão e escolas que aplicam as provas de proficiência do Ministério da Cultura e Educação alemão, assim como no ensino público

⁶⁸ O *Abitur* será explicado na sequência.

⁶⁹ Neste trabalho, detemo-nos apenas às possibilidades de estudo e formação existentes na Alemanha. Há, no entanto, também possibilidades de se estudar em outros países em que se fala a língua alemã *standard*, bem como de fazer provas de proficiência oferecidas por esses países, a saber, Áustria, Suíça e Liechtenstein.

- preparação, formação e formação continuada de professores
- assessoramento financeiro dos professores alemães no exterior
- preparação para exames finais/de conclusão alemães e internacionais
- desenvolvimento e aplicação de provas de alemão como língua estrangeira (Diploma Linguístico Alemão do Ministério de Cultura e Educação alemão)
- aulas de diferentes disciplinas em língua alemã
- apoio financeiro no âmbito das políticas culturais e educacionais exteriores
- construção de estruturas para um trabalho internacional em conjunto.⁷⁰(ZENTRALSTELLE FÜRS DAS AUSLANDSSCHULWESEN, [201-?], tradução nossa).

De acordo com o site da ZfA⁷¹, esse órgão presta assessoria e acompanha o ensino das assim denominadas escolas alemãs no exterior, bem como de escolas regulares no exterior que oferecem aulas de língua alemã *standard* como língua adicional. No mundo todo, 1200 escolas são assessoradas pela ZfA – dentre elas, 140 são escolas alemãs no exterior, que, em sua maioria são escolas privadas. A assessoria é prestada por mais de 100 funcionários, mais de 50 coordenadores de língua alemã como língua adicional, bem como por 16 conselheiros de processos, que trabalham em diferentes instituições fora da Alemanha. 2000 professores encontram-se nessas instituições de ensino espalhadas mundo afora. Os funcionários enviados pela Alemanha a essas instituições recebem instruções e acompanhamento em sua função, no que diz respeito à organização, à pedagogia e às finanças no exterior, pelos serviços da ZfA. Todas essas escolas que recebem apoio para o ensino de alemão, independente de que tipo de assessoria recebem, seja da ZfA como do CI, pertencem à rede da Iniciativa de Escolas Parceiras, chamada de *Pasch-Initiative* (PASCH) em língua alemã.

⁷⁰ Disponível em: https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Die-ZfA/Ueber-uns/ueber-uns_node.html;jsessionid=74E6865AFB1F9AE4F8A6879688F6CD10.intranet232. Acesso em: 20 nov. 2018. Tradução livre minha do original:

* *Pädagogische und administrative Beratung der Deutschen Schulen und Bildungseinrichtungen im Ausland sowie Unterstützung beim Aufbau eines Qualitätsmanagements*

* *Gewinnung, Auswahl und Vermittlung von Lehrkräften für den Einsatz an den Deutschen Auslandsschulen, Deutsch-Profil-Schulen und Sprachdiplomschulen sowie im öffentlichen Bildungswesen*

* *Vorbereitung, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften*

* *Finanzielle Betreuung von Auslandsdienstlehrkräften und Programmlehrkräften*

* *Vorbereitung auf deutsche und internationale Abschlüsse*

* *Entwicklung und Durchführung der Prüfungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache (Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz)*

* *Deutschsprachiger Fachunterricht*

* *Berufliche Bildung*

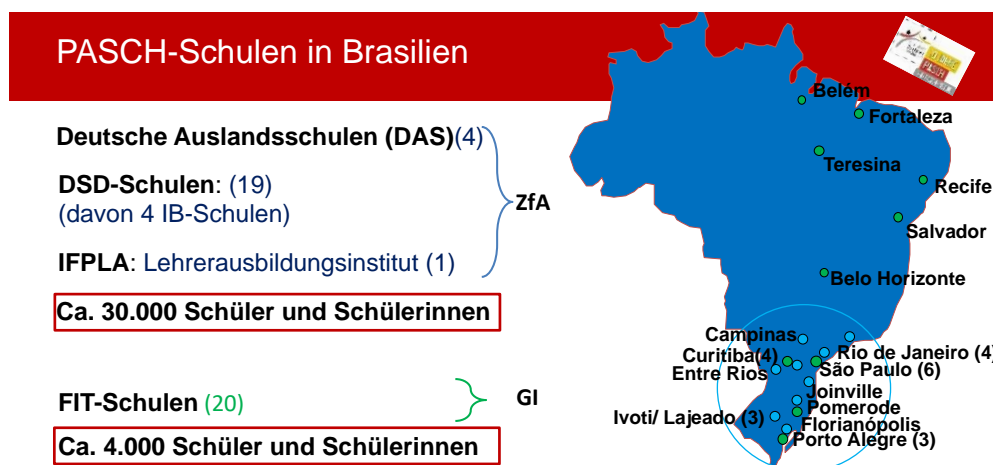
* *Zuwendungen im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik*

* *Aufbau von Strukturen für eine internationale Zusammenarbeit*

⁷¹ Disponível em: https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Die-ZfA/Ueber-uns/ueber-uns_node.html;jsessionid=74E6865AFB1F9AE4F8A6879688F6CD10.intranet232. Acesso em: 13 nov. 2018.

No Brasil, há 44 instituições que recebem algum tipo de apoio do governo alemão e que são consideradas escolas PASCH. Segundo as informações recebidas na palestra supracitada, o cenário de escolas PASCH no Brasil seria conforme a figura 11, a seguir:

Figura 11 - Escolas com Ensino de Alemão no Brasil



Fonte: Theis (2019).⁷²

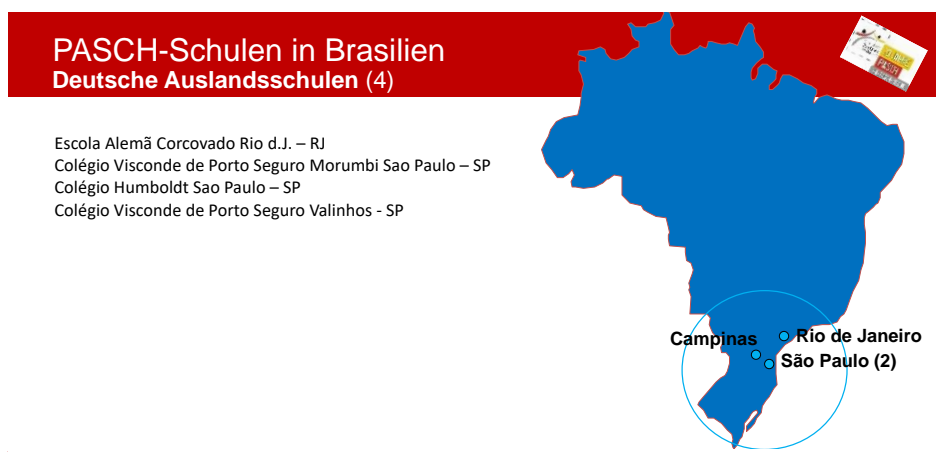
Em relação às 140 escolas alemãs no exterior, denominadas de Deutsche Auslandsschulen – DAS-Schulen, nelas estudam alunos alemães e alunos do país em questão. Isso significa que as aulas ocorrem em língua alemã *standard* e na língua do país anfitrião. Os alunos podem fazer os exames de conclusão da educação básica alemães, nacionais e internacionais. Normalmente, essas escolas são mantidas pelo governo alemão em parceria com mantenedoras locais e se oferecem aulas da Educação Infantil ao final do Ensino Médio, contemplando toda a Educação Básica e, por vezes, a Educação Profissional. No Brasil, existem 3 escolas desse modelo: Colégio Visconde de Porto Seguro⁷³ (São Paulo), Colégio Humboldt (São Paulo) e Escola Alemã Corcovado (Rio de Janeiro). Essas escolas constituem a Region 5

⁷² No dia 11 de março de 2019, o Senhor Wolfgang Theis, coordenador da Agência Central para o Ensino no Exterior dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, proferiu uma palestra sobre o ensino de língua alemã no Brasil, na Deutsche Schule de Curitiba. O material de apresentação de slides foi disponibilizado por email pelo senhor Wolfgang Theis às escolas participantes da palestra, no dia 14 de março de 2019, às 9h41. Theis, Wolfgang. Vielen Dank – und es geht weiter! (internet) Mensagem para: Josiane Richter. 14. Mar. 2019.

⁷³ O Colégio Visconde de Porto Seguro é a maior escola alemã do mundo fora da Alemanha. Está localizada em São Paulo, conta com 5 unidades educacionais (4 na capital e 1 em Valinhos) e tem ao todo em torno de 10.000 alunos.

(região 5) dentro das divisões estabelecidas pela ZfA. Segue abaixo, a figura 12 que ilustra isso:

Figura 12 - Escolas Alemãs no Brasil



Fonte: Theis (2019).

As mantenedoras dessas escolas, juntamente com representantes de algumas outras escolas que oferecem uma carga horária mais alta de língua alemã *standard* como língua adicional (média de 5 horas-aula semanais), como é o caso do Colégio Benjamin Constant (São Paulo), Colégio Imperatriz Leopoldina (São Paulo), Colégio Imperatriz Dona Leopoldina (Guarapuava) e a Deutsche-Schule Curitiba (Curitiba), reúnem-se, em média, duas vezes ao ano, para discutir o processo de formação continuada de seus professores, bem como para trocar experiências da área de gestão educacional. Com exceção do Colégio Imperatriz Leopoldina, de São Paulo, as demais escolas citadas são associadas ao *Weltverband der deutschen Auslandsschulen* (WDA – Associação Mundial de Escolas Alemãs no Exterior)⁷⁴,

⁷⁴ A Associação Mundial de Escolas Alemãs no Exterior representa as mantenedoras independentes e comunitárias das escolas alemãs no exterior e reúne as vozes de cada uma em uma única voz. A associação apoia seus associados em suas atividades e auxilia em projetos com objetivos específicos de prestação de serviços. A WDA representa os interesses comuns diante da política e de poderes afins. É um parceiro da cultura e da política externas e participa ativamente delas (tradução livre minha do original). “Der Weltverband Deutscher Auslandsschulen vertritt die freien, gemeinnützigen Schulträger der Deutschen Auslandsschulen und fasst ihre Einzelstimmen zu einer starken Stimme zusammen. Der Verband unterstützt seine Mitglieder bei ihren Aufgaben und fördert ihre Projekte mit gezielten Dienstleistungen. Der WDA vertritt die gemeinsamen Interessen gegenüber der Politik und den fördernden Stellen. Er ist Ansprechpartner der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und gestaltet diese zugleich aktiv mit”. Disponível em: <https://www.auslandsschulnetz.de/www/verband.php?sid=45612095826723190555093419341570>. Acesso em: 23 fev. 2019.

cooperando, portanto, com outras 148 escolas mundo afora.

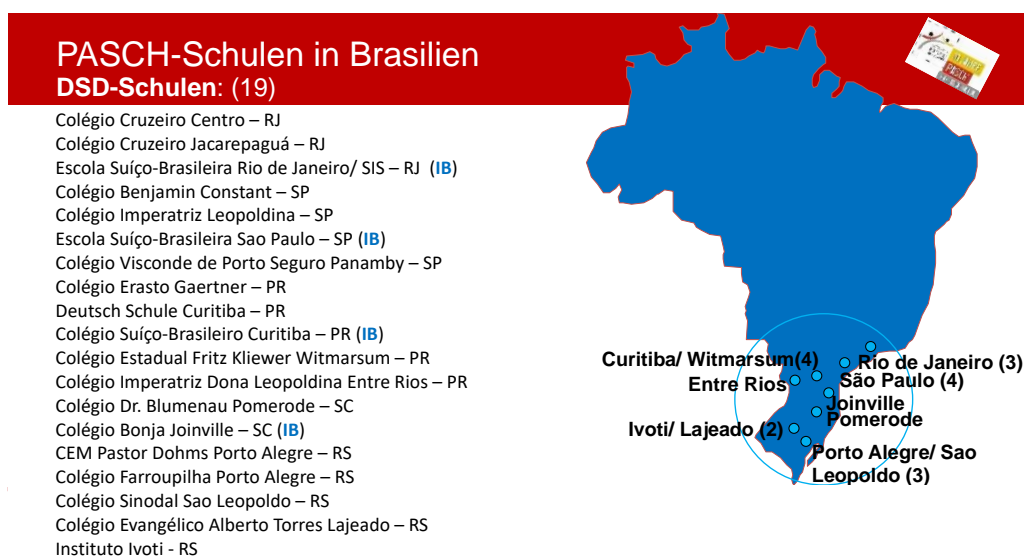
Há também as escolas denominadas em alemão de *Deutsch-Profil-Schulen* – DPS, ou seja, escolas com perfil alemão, conforme explico a seguir. 27 escolas dessas são acompanhadas pela ZfA, em todo o mundo. São escolas dos países anfitriões/locais, que oferecem aulas de alemão *standard* e exames de conclusão da Educação Básica de excelente qualidade, ou seja, reconhecidos oficialmente. A disciplina de língua alemã e uma segunda disciplina são lecionadas com uma carga horária grande em alemão. O título de Escola DPS, que em muitos lugares também é chamado de Escola IB, ou seja, escola que oferece o *International Baccalaureate*, é dado pelo Ministério Exterior da Alemanha.

Por fim, a ZfA também acompanha e dá suporte para 1.100 escolas intituladas *Sprachdiplom-Schulen* (*DSD-Schulen*), que são as escolas que têm por objetivo aplicar as provas de proficiência oferecidas oficialmente pelo Ministério de Cultura e Educação alemão, em todos os níveis linguísticos e, assim, assegurar a proficiência dos seus alunos em língua alemã. Trata-se de escolas do país anfitrião/local, nas quais a língua alemã é ensinada como língua adicional. A carga-horária de alemão, nessas escolas, deve contemplar um número de horas tão significativa quanto a de outras disciplinas, ocupando em média 4 a 10 aulas semanais, para que os alunos possam atingir um nível linguístico alto, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. Ao final da educação básica, deseja-se que, nessas escolas, os alunos realizem a prova de *DSD II*, com cuja aprovação eles podem frequentar um *Studienkolleg*⁷⁵ ou até mesmo uma universidade alemã.

No Brasil, temos 19 escolas que são consideradas *DSD-Schulen*, conforme a figura 13:

⁷⁵ *Studienkolleg* é um curso preparatório, oferecido na Alemanha, majoritariamente para estrangeiros, para possibilitar o seu ingresso na universidade. Geralmente, trata-se de um curso de um ano, em que, ao final, esses alunos fazem uma prova de conhecimentos, equivalente à prova que se faz na Alemanha ao final da Educação Básica (chamada de *Abitur*), cuja nota/avaliação serve de balizador para a candidatura a vagas nas universidades, que são públicas.

Figura 13 - Escolas de DSD no Brasil



Fonte: Theis (2019).

As provas de proficiência acima mencionadas são formuladas e estruturadas de acordo com os níveis de competências do QCERL (QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUA ESTRANGEIRA, [2019?]), assim como o padrão curricular interno estabelecido pelo ministério de educação e cultura alemão e seguido por escolas alemãs para as línguas estrangeiras modernas. Os exames são oferecidos nos seguintes níveis, de acordo com informações da página virtual da ZfA (ZENTRALSTELLE FÜRS DAS AUSLANDSSCHULWESEN, [201-?]):

- *Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – Erste Stufe (DSD I)*
- *Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – Erste Stufe für berufliche Schulen (DSD IPRO)*
- *Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – Zweite Stufe (DSD II)*⁷⁶

Para poder aplicar essas provas, a escola precisa ser certificada pela ZfA como centro de aplicação, sendo um pré-requisito para se comprovar que há a oferta contínua de aulas de língua alemã *standard* que são orientadas para a consolidação

⁷⁶- Disponível em: <https://www.auslandsschulwesen.de>. Acesso em: 20 nov. 2018. Trata-se do Diploma Linguístico Alemão do Ministério de Cultura e Educação – Nível 1 (DSD I), no qual o aluno pode atingir o nível A2 ou B1, de acordo com o QCERL; do Diploma Linguístico Alemão do Ministério de Cultura e Educação – Nível 1 para Escolas de Educação Profissional (DSD IPRO), em que o aluno também pode atingir o nível A2 ou B1, de acordo com o QCERL; e do Diploma Linguístico Alemão do Ministério de Cultura e Educação – Nível 2 (DSD II), no qual o aluno pode atingir o nível B2 ou C1, de acordo com o QCERL.

de competências. As provas possuem 4 partes, que dão conta dos diferentes âmbitos de competências: compreensão leitora, compreensão oral, comunicação escrita e comunicação oral.

Os alunos das escolas DSD brasileiras têm tido, nos últimos anos uma nova opção para a conclusão da Educação Básica no Brasil. Nas escolas credenciadas à ZfA, o aluno que tenha sido aprovado nas provas de proficiência, pode se submeter às provas organizadas pelos *Studienkollegs* alemães. Essas provas são realizadas no Brasil, nas escolas credenciadas. Se o aluno for aprovado, frequenta o *Studienkolleg* na Alemanha por um ano, presta o exame final (equivalente ao *Abitur*) e pode se candidatar aos mais diversos cursos nas universidades alemãs, para cursar o ensino superior. Poder prestar as provas diretamente em sua escola oferece ao aluno a vantagem de que ele não precisa ir para Alemanha para fazer isso, evitando os custos de uma viagem desse cunho. Além disso, o investimento financeiro, de uma forma geral, é vantajoso para o aluno. Enquanto está no *Studienkolleg*, gasta em média 800 euros mensalmente, durante um ano. Esses gastos incluem taxas do *Studienkolleg*, moradia, seguro-saúde e alimentação. Se comparado aos custos que têm em um curso intensivo preparatório para o vestibular ou até mesmo o valor de mensalidades de uma universidade privada, o valor de 800 euros mensais acaba sendo vantajoso. As universidades alemãs são públicas, logo, se o aluno conseguir o acesso, não terá gastos ou terá gastos com taxas inferiores aos de universidades particulares brasileiras. Isso acaba sendo uma possibilidade interessante para os alunos brasileiros, visto que na perspectiva de cursar uma universidade particular brasileira, torna-se mais barato manter o aluno na Alemanha, do que pagar uma universidade particular no Brasil⁷⁷, principalmente quando nos referimos a cursos muito disputados, a exemplo do Curso de Medicina. Estamos aqui fazendo um comparativo de custos comparando universidades brasileiras privadas com ensino público alemão. No Brasil, o aluno tem a possibilidade de ingressar em universidade pública e obter excelente formação de forma gratuita em relação ao curso e com baixos custos de manutenção.

Existem também as escolas que recebem apoio e auxílio do Instituto Goethe. Trata-se de escolas anteriormente denominadas de PASCH⁷⁸, que somam mais de

⁷⁷ Maiores informações sobre *Studienkollegs* podem ser encontradas em: <http://www.studienkollegs.de/index.html>. Acesso em: 05 jul. 2019.

⁷⁸ Hoje as escolas que oferecem DSD e são apoiadas pela ZfA também são conhecidas como escolas PASCH. Logo, há as escolas da “Iniciativa PASCH” (de 2008, que introduziram o ensino de alemão por

600 escolas em 100 países diferentes, de acordo com a página virtual do Instituto Goethe. As escolas foram criadas com a iniciativa “Escolas: Parceiras do Futuro”, em 2008, quando, nessas instituições, foram introduzidas aulas de língua alemã *standard*. Em sua grande maioria, nessas escolas, a língua é oferecida como segunda opção de língua adicional.

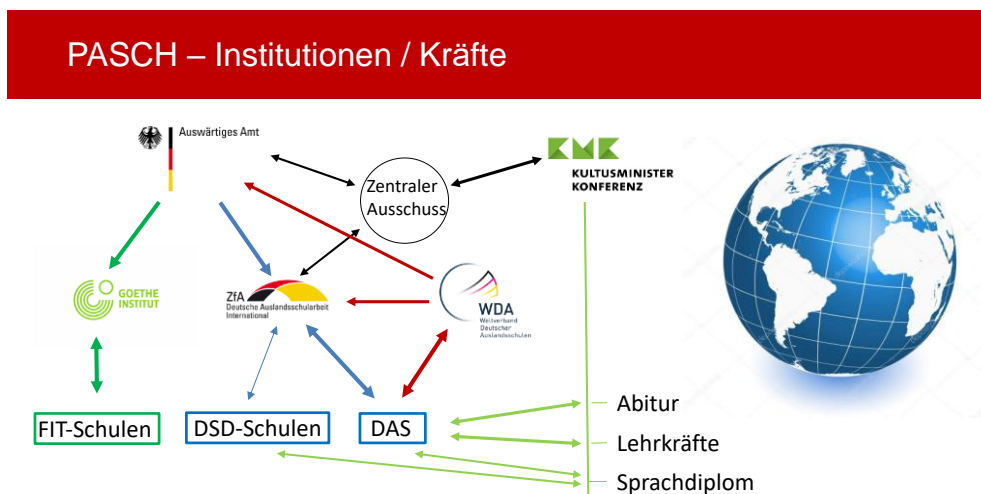
A função do Instituto Goethe é a de oferecer formação continuada no campo da metodologia e da didática a professores, bem como cursos de aprimoramento linguístico. Além disso, ele oferece e financia às escolas materiais didáticos, culturais e multimídias modernos. Para essa iniciativa, também são enviados professores especializados na área aos países em que são mantidos os projetos, para o devido acompanhamento destes. Aos alunos é oferecida a possibilidade de frequentar cursos de aprimoramento linguístico e cultural na Alemanha, para que melhorem seus conhecimentos linguísticos e aprimorem sua competência intercultural.

O Instituto Goethe também oferece provas de proficiências nas escolas PASCH, em sua maioria até o nível A2, sendo as provas intituladas *Fit in Deutsch I* (“Apto em Alemão I” – prova de nível A1) e *Fit in Deutsch II* (“Apto em Alemão II” – prova de nível A2).

Para resumir a forma como é organizado o apoio ao ensino de língua alemã no mundo, convém fazer remissão à figura 14, síntese apresentada por Theis (2019), (reproduzido aqui no original), em língua alemã:

causa do Programa, como vimos antes), apoiadas pelo Instituto Goethe, e as escolas PASCH da ZfA, que são escolas que já tinham tradição de ensino de alemão antes da Iniciativa PASCH ser lançada.

Figura 14 - Apoio ao Ensino de Alemão no Mundo



Fonte: Theis (2019).

Assim, quando se pensa em perspectivas para a implementação de um currículo bilíngue, é interessante se avaliar as possibilidades de certificação, visto que ela pode ser vinculada aos objetivos e obrigatoriamente à carga horária que contempla as línguas a ser estabelecida na instituição, assegurando um determinado nível de proficiência linguística, além de ser um fator motivador para aluno e professor, visto que se trata de uma meta, um objetivo a ser atingido. No caso da língua alemã *standard*, existem várias opções, conforme foram apresentadas acima. Um currículo de imersão precoce pode trazer muitas vantagens para a certificação, visto que desenvolve as competências linguísticas que facilitam o processo e permitem uma antecipação da realização das provas de proficiência, a ponto de o aluno ter mais tempo, por exemplo, no Ensino Médio, de se dedicar ao estudo das outras áreas de conhecimento, para prestar vestibulares e/ou até mesmo a prova do *Studienkolleg*, que se mostra, hoje, uma ótima alternativa de ingresso para estrangeiros em universidades alemãs.

6.5 Legislação

Ter conhecimento da legislação local é um princípio que precisa ser observado para a consolidação de qualquer projeto com foco na educação bilíngue, conforme já explicitamos no item 4.2.2 dessa tese. Hoje, no Brasil, não temos uma política clara que contemple a educação bilíngue, tal qual se tem em outros países, como, por

exemplo, no Canadá.

É importante que a escola comunique aos órgãos competentes as intenções em relação à implementação de um currículo bilíngue, a fim de buscar o apoio legislativo para a autorização. No caso do CI, o interlocutor é o Núcleo Regional de Educação em Guarapuava, com o qual reuniões estão sendo realizadas entre as partes. Vale ressaltar que a escola tem liberdade para construir o seu currículo, desde que não desrespeite a carga-horária curricular estabelecida para a Educação Básica. Assim, na Educação Infantil, um dos pontos a se levar em conta, hoje, é a importância de se observar os campos de experiência trazidos pela BNCC, para a construção da proposta.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB)⁷⁹ reconhece a existência de um modelo de educação bilíngue, que é a educação intercultural indígena. O artigo 78 das Disposições Gerais da LDB 9394/96 nos traz as informações:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 2005, p. 31).

Geralmente, a língua materna dos povos indígenas é a língua indígena. A língua portuguesa é a segunda língua e, dessa forma, o bilinguismo não é eletivo. Logo, a educação bilíngue é necessária para garantir acesso à cidadania e à língua oficial do país. Então, para escolas particulares, em que o bilinguismo é opcional, é preciso seguir a legislação normal de qualquer escola. Vejamos os trechos que tratam disso na LDB:

Seção III: Do Ensino Fundamental
Art 32º, parágrafo 3º

⁷⁹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Está disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 2005, p. 17).

Seção IV: Do Ensino Médio

Art. 36º

O currículo do ensino médio observará o disposto na seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro da disponibilidade da instituição. (BRASIL, 2005, p. 18-19).

A partir disso, oficialmente, as escolas precisam seguir oferecendo 200 dias letivos, aulas dos componentes obrigatórios em língua portuguesa e carga horária mínima diária de 4 horas. Muitas escolas oferecem muito mais do que isso, justamente para poder incluir opções como as de educação bilíngue.

Assim, uma forma de organizar o currículo é usar o item “parte diversificada”, apresentado na LDB:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.⁸⁰ (BRASIL, 2005, p. 16).

⁸⁰ Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

Ainda que, hoje, os conselhos estaduais estejam discutindo a questão da educação bilíngue e, inclusive, nos diferentes estados, estabelecendo novos referenciais para a abordagem, ainda não temos uma instrução que leve em conta as realidades multilíngues brasileiras. Então, para que seja feita uma educação bilíngue séria, verdadeira e de qualidade, é fundamental que sejam respeitadas as leis brasileiras, oferecendo um currículo normal, brasileiro, enriquecido com a oferta de um currículo bilíngue que se integre ao normal.

6.6 Preparação do corpo docente e da equipe pedagógica

Vários passos devem ser dados simultaneamente, quando se pretende implementar um novo currículo em qualquer escola. Um dos primeiros passos a ser dado é o de pensar em um programa para a formação de professores, coordenadores pedagógicos e demais colaboradores. Para isso, é importante identificar e definir as competências exigidas para cada cargo ocupado. Entende-se que, para o sucesso de um projeto bilíngue, é necessário que todas as pessoas imersas no ambiente devam ter um conhecimento mínimo na língua desejada, bem como de sua respectiva cultura, para estarem completamente inseridas na filosofia da escola. Uma possibilidade é estabelecer níveis de proficiência linguística para cada cargo de acordo com o QCERL. No caso do Colégio Imperatriz, em que se entende que o ideal é iniciar o projeto bilíngue na Educação Infantil, sugerimos que o recomendável seja que os professores atuantes na Educação Infantil tenham a proficiência em nível de B1 a C1, níveis mínimos também exigidos por órgãos como a ZfA e o GI para professores. Precisa-se buscar, portanto, em processos de seleção, professores que já venham com essa bagagem.

Ao mesmo tempo, um dos procedimentos possíveis é implementar aulas de língua alemã *standard*, a serem oferecidas, a todos os colaboradores, na Universidade Corporativa Agrária⁸¹, o que parece ser uma alternativa muito plausível para capacitar os envolvidos. Aperfeiçoar o corpo docente, de acordo com suas necessidades, é uma iniciativa muito significativa. O plano inicial é que as aulas ocorram uma vez por

⁸¹ O objetivo de uma Universidade Corporativa é oferecer cursos específicos para colaboradores de uma empresa/escola. Desse modo, é possível que uma empresa/escola crie cursos e treinamentos com alto nível de personalização para refletir as políticas, estratégias e objetivos empresariais/educacionais. A mantenedora do colégio possui uma universidade corporativa e, assim, foi possível prever as aulas de língua alemã na grade da “Escola Sociocultural”, sobre a qual falo na sequência do texto.

semana, com duas aulas, durante o tempo que for necessário, para se atingirem os objetivos. Anualmente, com duas aulas semanais, totaliza-se uma carga-horária de 80 horas. Para assegurar o nível linguístico, a definição da participação em provas de proficiência ao final de cada ano letivo é outro passo muito importante para os próprios colaboradores, bem como para a escola: no caso do Colégio Imperatriz, podemos estabelecer como meta as provas de DSD I e II, visto que o colégio possui o credenciamento e a autorização para aplicação de provas, inclusive para professores, bem como as provas oferecidas pelo Instituto Goethe para os níveis A1 e A2. A realização das provas depende do nível linguístico em que se encontra cada colaborador. DSD I atesta conhecimentos em nível A2 e B1, enquanto que o DSD II, B2 e C1. É desejável que os professores da Educação Infantil tenham conhecimentos de *Donauschwäbisch*, no entanto, estes não precisam ser pré-requisito do cargo. A variedade local deve ser pré-requisito oficial para o professor que ministrar as aulas de *Heimatkunde*.

No caso dos professores de Educação Infantil, as docentes atuantes já possuem um nível linguístico equivalente, no mínimo, a B1. Assim, num primeiro momento, após dois anos de aulas, deverão fazer a prova de proficiência neste nível aquelas que ainda não tiverem feito uma prova de proficiência, com o intuito de consolidar bem este nível linguístico. Depois da proficiência de B1, estimam-se mais dois anos para poderem prestar a prova de nível B2/C1 (provas de proficiência alemã DSD II podem atestar conhecimentos em nível B2 ou C1). Sabe-se que as duas aulas semanais, neste caso, são insuficientes para a obtenção do nível, mas, para as professoras da educação infantil, buscam-se outros cursos para o aperfeiçoamento didático, metodológico e linguístico, inclusive na Alemanha e/ou na Áustria. Nesse caso, também, uma vez que as aulas são ministradas na universidade corporativa, cabe analisar a situação do grupo, para ver a necessidade de agregar mais aulas, buscar alternativas externas para o aperfeiçoamento ou até mesmo estender o tempo de curso, antes de se prestar um exame.

Em relação às provas de nível mais básico, como o A1 e A2, entende-se que é um nível esperado para os professores dos anos iniciais, embora não se espere deles que ministrem aulas em língua alemã. Uma forma de aprimorar os conhecimentos linguísticos e culturais desse grupo de professores é o da participação dos docentes nas aulas de língua alemã como língua adicional nas turmas em que lecionam, ou seja, os professores participam das aulas de língua alemã *standard* de seus alunos,

que são ministradas por professores de língua adicional, além das duas aulas semanais que frequentam.

A distribuição estabelecida para a realidade em questão dos níveis de proficiência linguística exigidos pode ser vista nos quadros 4 (equipe pedagógica) e 5 (equipe docente) e podem servir de referência para o planejamento em outras escolas:

Quadro 4 - Expectativa de proficiência em alemão *standard* da Equipe Pedagógica

MÓDULO	CONHECIMENTOS TÉCNICOS	DIRETOR EDUCACIONAL	SUPERVISOR ADMINISTRATIVO	COORDENADOR PEDAGÓGICO ED. INFANTIL	COORDENADOR PEDAGÓGICO ENS. FUNDAMENTAL I	COORDENADOR PEDAGÓGICO ENS. FUNDAMENTAL II	COORDENADOR PEDAGÓGICO ENS. MÉDIO	COORDENADOR PEDAGÓGICO LÍNGUA ALEMÃ	COORDENADOR PEDAGÓGICO CURSO TÉCNICO EM
Língua Alemã	Alemão Fluência	X (C1)		X (C1)	X (B1/B2)	X (B1)		X (C1/C2)	
	Alemão Básico		X				X (A2)		X (A2)

Fonte: A autora (2019).

A equipe pedagógica tem um papel fundamental na gestão pedagógica. Logo, é muito importante que os componentes tenham, de acordo com sua função, pelo menos um conhecimento linguístico e cultural básico, para entender a essência do projeto e praticar a língua alemã (ou a língua-alvo planejada pela instituição, no caso de qualquer outra) no dia a dia de suas atividades. Muitas vezes, recebem-se pessoas que falam apenas a língua alemã e, nesses momentos, por exemplo, é essencial que a equipe gestora possa se comunicar na língua-alvo. Além disso, se a própria equipe domina a língua, mesmo que em nível básico, acaba tendo uma compreensão mais aprofundada da essência do projeto, o que contribui para a execução das ações relativas a ele.

Quadro 5 - Expectativa de proficiência em alemão *standard* da Equipe Docente

MÓDULO	CONHECIMENTOS TÉCNICOS	PROFESSOR ED. INFANTIL	AUXILIAR ESCOLAR ED. INFANTIL	PROFESSOR ENS. FUNDAMENTAL I	AUXILIAR ESCOLAR ENS. FUNDAMENTAL I	PROFESSOR ENS. FUNDAMENTAL II	PROFESSOR ENS. MÉDIO	PROFESSOR DE LÍNGUA ALEMÃ	PROFESSOR CURSO TÉCNICO EM
Língua Alemã	Alemão Básico		X (A1/A2/B1)	X (A1/A2)	X (A1/A2)	X (A1/A2)			
	Alemão Fluência para o Ensino	X (B1/B2/C1)						X (C1/C2)	

Fonte: A autora (2019).

Os membros da equipe docente têm envolvimento diferenciado com o projeto; logo, a proficiência exigida dar-se-á de acordo com isso e pode mudar ao longo do tempo, conforme o currículo bilíngue, que é iniciado na educação infantil, adentrar aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Se houver uma boa consolidação linguística nos primeiros anos escolares, ou seja, na Educação Infantil, o número de aulas realizadas em língua alemã no Ensino Fundamental pode ser diminuído. Assim, uma possibilidade é aproveitar os professores de língua alemã que possuem formação em curso normal, para assumirem disciplinas de diferentes áreas (conforme um planejamento que seja estratégico para uma boa consolidação da aprendizagem), em língua alemã. Outra possibilidade é buscar uma formação específica para os professores de língua alemã em áreas diferentes do conhecimento. Para os professores que darão aulas em língua alemã, no caso do Colégio Imperatriz, pode-se exigir um desempenho fluente (nível de proficiência entre B1 e C1⁸², conforme mencionado anteriormente).

Para os professores dos anos iniciais, um conhecimento básico se faz necessário, visto que as crianças viriam da Educação Infantil com um conhecimento avançado. Assim, como já explicado, é importante pensar de forma estratégica, conforme as demandas do projeto em si. Entende-se também que o avanço de um

⁸² Num primeiro momento, quando da implementação do projeto bilíngue, convém entender que a proficiência linguística deve ser construída, partindo do B1 para chegar no C1.

projeto bilíngue iniciado na Educação Infantil requer a participação de toda a equipe docente nas decisões referentes à continuidade. A co-construção favorece a motivação de todos os envolvidos, bem como o comprometimento em relação às ações desenvolvidas.

Na sequência, apresento o quadro 6, com a expectativa de proficiência em alemão *standard* da equipe administrativa.

Quadro 6 - Expectativa de proficiência em alemão *standard* da Equipe Administrativa

MÓDULO	CONHECIMENTOS TÉCNICOS	ANALISTA DE INFORMÁTICA	MOTORISTA II	AUXILIAR ADM I	AUXILIAR ADM II	AUXILIAR DE SERVIÇOS	ASSISTENTE ADM	AUXILIAR DE BIBLIOTECA
Língua Alemã	Alemão Básico			X (A1/A2)	X (A1/A2)		X (A1/A2)	X (A1/A2)

Fonte: A autora (2019).

Se a escola é bilíngue, acredito que seja fundamental que a equipe administrativa também esteja envolvida no projeto. Sendo assim, um nível básico de conhecimento de alemão *standard* e de *Donauschwäbisch* para determinadas funções estratégicas (de atendimento a público, por exemplo) se faz necessário, além de ser interessante. No caso dos colaboradores que fazem atendimento na secretaria, o *Donauschwäbisch* acaba sendo um diferencial de valor considerável para os candidatos, visto que é necessário que, pelo menos uma pessoa dessa área de atuação, tenha conhecimento da variedade, para atendimento de alguns casos específicos em que essa variedade acaba sendo privilegiada, seja por escolha do falante ou até mesmo por necessidade. Aulas de língua alemã *standard* também devem ser oferecidas para colaboradores do setor administrativo do Colégio Imperatriz. Nesse caso, o projeto de implementação do currículo bilíngue, no que tange à preparação e à formação dos professores, também deve ser incorporado à Universidade Corporativa (no caso do Colégio Imperatriz) ou ao programa de formação continuada, e a grade que proponho seria assim constituída, conforme apresentado no quadro 7:

Quadro 7 - Alemão Fluência

	MÓDULO IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE NO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA
NOME DO CURSO	Alemão Fluência - Ensino: Aperfeiçoamento da Língua Alemã Níveis A2 a B1
OBJETIVO	Aperfeiçoar os conhecimentos de Língua Alemã dos professores/colaboradores para a instituição da educação bilíngue alemã.
MODALIDADE	Presencial
PÚBLICO ALVO	Professores e Auxiliares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e Supervisor Administrativo, Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental I, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental II, Coordenador do Ensino Médio, Coordenador Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária ⁸³ .
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Conteúdos Linguísticos que foquem nas competências e habilidades de Ler e Compreender, Ouvir e Compreender, Escrever e Falar no nível B2, de acordo com o Parâmetro Europeu para Línguas Estrangeiras. (Livro Didático: Menschen) Os professores que darão as aulas serão professores internos, do próprio colégio, da área de língua alemã como língua estrangeira, com formação em Graduação em Letras (Alemão).
EFETIVAÇÃO	Avaliações das competências trabalhadas; Prova de proficiência A2/B1 ⁸⁴ ou B2/C1.
PRÉ REQUISITO	Nível Linguístico B1 / Ser professor ou auxiliar da EI, do EF I ou Coordenador Pedagógico
CARGA- HORÁRIA	80

Fonte: A autora (2019).

Entende-se que a escolha do módulo aqui denominado de “Alemão Fluência” é necessário para professores que ministrarão aulas em alemão *standard* na Educação Infantil, principalmente. Isso é relevante para que se tenham professores com um bom conhecimento na língua e, conseqüentemente, se tenham aulas de qualidade. O contexto de Entre Rios contribui muito para isso, visto que a maioria dos professores da Educação Infantil são pessoas da comunidade, que estudaram na escola e que,

⁸³ O público alvo para os níveis indicados pode incluir representantes dos cargos mencionados. O colaborador vai participar da turma de acordo com seu nível linguístico.

⁸⁴ Quando da implementação do currículo bilíngue e das aulas de alemão *standard* para os professores, entende-se que seja feita, primeiramente, uma prova de proficiência em nível B1, para então se fazer a B2/C1. Se houver candidatos em nível de submissão para a prova de B2/C1 é possível e recomendável fazer isso também.

dessa forma, possuem um bom conhecimento de alemão *standard* e, em sua maioria, dominam também o *Donauschwäbisch*, o que acaba se tornando uma vantagem, visto que algumas crianças e famílias esperam ser abordadas nessa língua, dada a importância da tradição e da manutenção da variedade. A seguir, apresento o quadro 8, referente ao Alemão Básico:

Quadro 8 - Alemão Básico

MÓDULO IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE NO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA	
NOME DO CURSO	Alemão Básico - Ensino: Aperfeiçoamento da Língua Alemã A1 e A2
OBJETIVO	Aperfeiçoar os conhecimentos de Língua Alemã dos professores/colaboradores para a instituição da educação bilíngue alemã.
MODALIDADE	Presencial
PÚBLICO ALVO	Professores e Auxiliares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e Supervisor Administrativo, Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental I, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental II, Coordenador do Ensino Médio, Coordenador Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Conteúdos Linguísticos que foquem nas competências e habilidades de Ler e Compreender, Ouvir e Compreender, Escrever e Falar no nível A2/B1, de acordo com o Parâmetro Europeu para Línguas Estrangeiras. (Livro Didático: Menschen) Os professores que darão as aulas serão professores internos, do próprio colégio, da área de língua alemã como língua estrangeira, com formação em Graduação em Letras (Alemão).
EFETIVAÇÃO	Avaliações das competências trabalhadas; Prova de proficiência A1/A2/B1.
PRÉ REQUISITO	Nível Linguístico A1 e A2 / Ser professor ou auxiliar da EI, do EF I ou Coordenador Pedagógico
CARGA- HORÁRIA	80

Fonte: A autora (2019).

Entende-se que, a escolha do módulo aqui denominado de “Alemão Básico” é importante para as pessoas que estarão envolvidas no projeto bilíngue, mas de forma mais indireta, não dando aulas especificamente em língua alemã *standard*. Isso é relevante para que se tenha auxiliares educacionais, professores dos anos iniciais e coordenadores pedagógicos com um conhecimento básico na língua, para melhor compreender a cultura e, assim, entender a dinâmica do currículo em questão. O

Donauschwäbisch não é um pré-requisito para os profissionais objetivados nesse módulo, mas, sempre que se têm candidatos que dominam a variedade, olha-se em que medida é possível aproveitar esse potencial. Na sequência, apresento o quadro 9, cujo tema são as Atividades Práticas nas aulas de Língua Alemã.

Quadro 9 - Atividades Práticas nas aulas de Língua Alemã

	MÓDULO IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE NO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA
NOME DO CURSO	Atividades práticas nas aulas de Língua Alemã: Jogos, Exercícios, Tarefas⁸⁵
OBJETIVO	Mostrar aos professores as mais diversas dinâmicas para uma aula de Língua Adicional orientada para a comunicação e conhecer processos metodológicos e didáticos.
MODALIDADE	Presencial
PÚBLICO ALVO	Professores e Auxiliares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e Supervisor Administrativo, Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental I, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental II, Coordenador Pedagógico do Ensino Médio, Coordenador Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e Coordenador Pedagógico de Língua Alemã.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Rotina na Educação Infantil, Jogos, Brincadeiras, Dinâmicas, Canções, Atividades Práticas O professor a ministrar essa oficina será externo. Avaliar-se-ão candidatos experientes na área, para realização do trabalho.
EFETIVAÇÃO	Avaliação ao longo do Seminário; Elaboração de uma rotina para a Educação Infantil do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.
PRÉ REQUISITO	Ser professor ou auxiliar da EI, do EF I ou Coordenador Pedagógico
CARGA- HORÁRIA	10

Fonte: A autora (2019).

Levando em conta que a maioria dos docentes, principalmente os da Educação Infantil, já tenham dado aulas em língua alemã standard, quando traduziam as apostilas do sistema brasileiro para a língua alemã, entende-se que é importante apresentar estratégias específicas do ensino de uma língua adicional, para, a partir disso, construir estratégias mais específicas para um ensino bilíngue, no qual o aluno passa a aprender, no caso, o alemão como uma segunda língua. Auxiliares

⁸⁵ O título dado ao módulo é genérico: trata-se de um modo para melhor instrumentalizar os professores em relação à organização estratégica das aulas realizadas em uma língua adicional.

educacionais e coordenadores pedagógicos participam do curso, para tomarem conhecimento da metodologia, visto que são pessoas muito importantes para ajudar no processo pedagógico.

No quadro 10, apresento um curso sobre planejamento de aulas de línguas adicionais.

Quadro 10 - DLL (Deutsch lehren lernen)

	MÓDULO IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE NO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA
NOME DO CURSO	Planejamento aula Língua adicional: DLL (Deutsch lehren lernen) – Fortbildungseinheit 8 – DaF für Kinder⁸⁶ (Aprender a ensinar alemão – Unidade de Formação Continuada 8 – Alemão como língua estrangeira para crianças)
OBJETIVO	O grupo alvo deste curso são os professores do pré-escolar e os primeiros anos do ensino fundamental (de 4 a 10 anos) que buscam ampliar o conhecimento básico e adquirir uma ferramenta prática que eles possam usar diretamente no seu dia-a-dia das aulas de alemão. No final do curso, os participantes estarão aptos para desenvolver um pequeno projeto que visa a transformar em prática uma questão relevante do curso.
MODALIDADE	Presencial/Online
PÚBLICO ALVO	Professores e Auxiliares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e Supervisor Administrativo, Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental I, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental II, Coordenador Pedagógico do Ensino Médio, Coordenador Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e Coordenador Pedagógico de Língua Alemã.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Processo de aprendizagem da língua entre as crianças, fatores da psicologia do desenvolvimento na aprendizagem infantil, desenvolvimento e ampliação de competências e – acima de tudo – aspectos metodológicos e didáticos para o ensino de alemão para crianças. Os professores que ministrarão o curso serão externos, do Instituto Goethe de Curitiba, que oferece esse módulo de formação.
EFETIVAÇÃO	Avaliação ao longo do Seminário; Elaboração de planos de aula (micro teaching) para a Educação Infantil do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina.
PRÉ REQUISITO	Ser professor ou auxiliar da EI, do EF I ou Coordenador Pedagógico

⁸⁶ Existem várias unidades (livros) da série “Aprender a Ensinar Alemão”, que são oferecidas para formação continuada de professores pelo Instituto Goethe. Maiores informações sobre o DLL podem ser encontradas na página virtual. Disponível em: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll/mat.html>. Acesso em: 25 fev. 2019.

CARGA HORÁRIA	16 horas presenciais, aproximadamente 60 horas de trabalhos online (inclusive apresentação de um projeto PEP – Praxiserkundungsprojekt)
----------------------	---

Fonte: A autora (2019).

Os módulos do DLL são módulos de formação continuada, em que são apresentados materiais que o próprio professor participante pode ler e estudar e resolver diferentes exercícios relacionados, que estimulam troca de experiência e simulação, bem como foca em tarefas que lhe oferecem *input*, reflexão e oportunidade de utilização em sua prática. Os textos trabalhados nos materiais são provenientes de livros didáticos, de recortes de filmes, entre outros. Ou seja, trata-se de um material baseado nos mais novos elementos estudados e apresentados pelas ciências que se preocupam com o ensino de alemão *standard* como língua estrangeira/adicional. Os módulos do DLL são 12 no total, usados em cursos de formação continuada oferecidos a professores de alemão de todos os níveis do Instituto Goethe. Dessa forma, os professores adquirem uma base de conhecimento bem vasta, que pode ser diretamente aplicada nas aulas. A reflexão sobre objetivos de ensino, planejamento e elaboração de atividades fazem parte dessa formação. Entende-se que esse curso, a ser ministrado também por um professor de alemão com experiência consolidada na área, poderia ser oferecido ao grupo de Entre Rios⁸⁷, tendo muito a contribuir com a realidade e os propósitos locais. Outro módulo do DLL que se mostraria interessante para a especificidade local seria o de número 16, *Sprachbildung in allen Fächern*, ou seja, “Formação linguística em todas as disciplinas”, que se entretém com o desenvolvimento das competências linguísticas em outras disciplinas, além das de línguas, como matemática, história, entre outras, e o multilinguismo na aula.

No quadro 11, apresento o curso referente às neurociências, às aulas bilíngues e à utilização de canções e brincadeiras.

Quadro 11 - Neurociência, aulas bilíngues, canções e brincadeiras

	MÓDULO IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE NO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA
NOME DO CURSO	Neurociência, Aulas Bilíngues, Canções e Brincadeiras

⁸⁷ O Instituto Goethe será contratado para prestar o serviço exclusivamente aos professores do Colégio Imperatriz, de tal forma que seja possível incorporar os elementos peculiares à realidade local.

OBJETIVO	Apresentar aos professores experiências de outra escola sobre as dinâmicas das aulas bilíngues. Compreender as contribuições que a neurociência traz para as aulas bilíngues, para poder aproveitar tais estratégias no planejamento das aulas. Conhecer brincadeiras e canções que são importantes para o processo de implementação do currículo bilíngue e a continuidade deste.
MODALIDADE	Presencial
PÚBLICO ALVO	Professores e Auxiliares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental I, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental II, Coordenador Pedagógico do Ensino Médio, Coordenador Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e Coordenador Pedagógico de Língua Alemã.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Apresentação do currículo bilíngue do Colégio Visconde de Porto Seguro de São Paulo ou de algum outro, Apresentação da Rotina das Aulas de Língua Adicional, Canções, Brincadeiras, Contribuições da Neurociência para a Educação Bilíngue. Este curso será ministrado por uma profissional externa, do Colégio Visconde de Porto Seguro, de São Paulo, que é uma escola alemã e possui experiência com currículo bilíngue.
EFETIVAÇÃO	Avaliação ao longo do Seminário; Elaboração de planos de aula (micro teaching) para a Educação Infantil do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina
PRÉ REQUISITO	Ser professor ou auxiliar da EI, do EF I ou Coordenador Pedagógico
CARGA HORÁRIA	10

Fonte: A autora (2019).

As neurociências têm trazido a público muitos estudos que dizem respeito à aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, entende-se que esta é uma perspectiva que precisa fazer parte da formação de um professor no mundo contemporâneo. Certamente, ter uma melhor compreensão do funcionamento do cérebro, associado a práticas que já são desenvolvidas, será uma rica oportunidade para que os docentes tenham novos conhecimentos para ajudá-los a entender e preparar suas aulas. Novamente são incluídos os auxiliares educacionais, visto que vão acompanhar as aulas dos docentes oficiais e auxiliá-los. Para os coordenadores pedagógicos, é relevante ter um conhecimento o mais aprofundado possível, para entenderem quais são as melhores maneiras de ministrar as aulas. Os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental estão sendo integrados aos cursos, mesmo que não ministrem aulas em alemão *standard*, também com o propósito de se aproximar da metodologia adotada, utilizando-a, também, em suas próprias aulas.

Outro tema importante a ser desenvolvido com o corpo docente é a metodologia montessoriana, apresentada no quadro 12.

Quadro 12 - Metodologia Montessoriana

	MÓDULO IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE NO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA
NOME DO CURSO	Metodologia Montessoriana
OBJETIVO	Conhecer os princípios e metodologias da Pedagogia de Maria Montessori.
MODALIDADE	Presencial
PÚBLICO ALVO	Professores e Auxiliares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental I, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental II, Coordenador Pedagógico do Ensino Médio, Coordenador Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e Coordenador Pedagógico de Língua Alemã.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Princípios Didáticos e Metodológicos da Pedagogia Montessori, Materiais e Jogos da Pedagogia Montessori. Será contratado um professor externo, com experiência em metodologia montessoriana aplicada às aulas de língua alemã como língua adicional.
EFETIVAÇÃO	Avaliação ao longo do Seminário, Elaboração de Sequências Didáticas baseadas na Pedagogia Montessori.
PRÉ REQUISITO	Ser professor ou auxiliar da EI, do EF I ou Coordenador Pedagógico
CARGA HORÁRIA	10

Fonte: A autora (2019).

Outro módulo importante para aulas bilíngues terá como tema a metodologia montessoriana, visto que vários aspectos trazidos por essa abordagem fazem sentido quando agregados a propostas bilíngues. Muitas escolas montessorianas, mundo afora, possuem currículos bilíngues. “Método Montessori” é o nome que se dá ao conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos criado ou idealizado inicialmente por Maria Montessori, pesquisadora italiana⁸⁸. De acordo com a criadora, o ponto mais

⁸⁸ Sobre Maria Montessori, convém citar um breve trecho de uma reportagem da Revista Escola sobre a educadora, feita por Márcio Ferrari e publicada no dia 1º de Outubro de 2008: “Poucos nomes da história da educação são tão difundidos fora dos círculos de especialistas como Montessori. Ele é associado, com razão, à Educação Infantil, ainda que não sejam muitos os que conhecem profundamente esse método ou sua fundadora, a italiana Maria Montessori (1870-1952). Primeira mulher a se formar em medicina em seu país, foi também pioneira no campo pedagógico ao dar mais

importante do método é, não tanto seu material ou sua prática, mas a possibilidade criada pela utilização dele, de se libertar a verdadeira natureza do indivíduo, para que esta possa ser observada, compreendida, e para que a educação se desenvolva com base na evolução da criança, e não o contrário. É uma abordagem que leva em conta o momento do desenvolvimento em que se encontra a criança, e há cinco pilares educacionais que sustentam o método: autoeducação, educação como ciência, educação cósmica, adulto preparado, criança equilibrada. Considerando que, no Brasil, há escolas que utilizam a metodologia montessoriana nas aulas de línguas estrangeiras, entende-se que as contribuições da área podem ser úteis na configuração do currículo e no desenrolar das atividades no Colégio Imperatriz.

A seguir, no quadro 13, apresento um curso que tematiza a rotina da educação bilíngue, bem como os materiais a serem utilizados em um currículo bilíngue.

Quadro 13 - Rotina da Educação Bilíngue e Materiais de um Currículo Bilíngue

MÓDULO IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE NO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA	
NOME DO CURSO	Rotina da Educação Bilíngue e Materiais de um Currículo Bilíngue
OBJETIVO	Conhecer a rotina da Educação Bilíngue do Colégio Alemão de Curitiba. Conhecer e desenvolver materiais para a Educação Bilíngue.
MODALIDADE	Presencial
PÚBLICO ALVO	Professores e Auxiliares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, I, Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental I, Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental II, Coordenador Pedagógico do Ensino Médio, Coordenador Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária e Coordenador Pedagógico de Língua Alemã. Para este curso serão contratados professores e/ou coordenadores pedagógicos do Colégio Alemão de Curitiba, visto que esta escola já tem um currículo bilíngue em Língua Alemã e com vasta experiência na área.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Rotina na Educação Infantil e Materiais utilizados no Colégio Alemão.

ênfase à auto-educação do aluno do que ao papel do professor como fonte de conhecimento. 'Ela acreditava que a educação é uma conquista da criança, pois percebeu que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos, se nos forem dadas as condições', diz Talita de Oliveira Almeida, presidente da Associação Brasileira de Educação Montessoriana". Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>. Acesso em: 26 fev. 2019.

EFETIVAÇÃO	Avaliação ao longo do Seminário, Elaboração de Materiais para o Currículo Bilingue.
PRÉ REQUISITO	Ser professor ou auxiliar da EI, do EF I ou Coordenador Pedagógico
CARGA HORÁRIA	10

Fonte: A autora (2019).

Quando se pensa em uma proposta nova em algum colégio, entende-se que é preciso olhar para modelos já existentes e analisá-los, de tal forma que se possa tirar deles elementos que tenham a ver ou que possam ser adaptados à realidade pretendida. Nesse sentido, a cooperação com o Colégio Alemão Curitiba, por exemplo, como proposto nesse módulo, com um curso que tenha um caráter de compartilhamento, se torna uma ferramenta muito importante e eficaz. Considerando que o Colégio Imperatriz e o Colégio Alemão de Curitiba já cooperam em algumas áreas, essa se torna mais uma oportunidade interessante para as duas instituições.

O próximo curso a ser apresentado, no quadro 14, diz respeito a um programa oferecido pelo governo da Alemanha, chamado de *Jugend debattiert*.

Quadro 14 - *Jugend debattiert* (Juventude em Debate)

	MÓDULO IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE NO COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA
NOME DO CURSO	<i>Jugend debattiert</i> (Juventude em Debate)
OBJETIVO	Apresentar aos professores o funcionamento do programa.
MODALIDADE	Presencial
PÚBLICO ALVO	Professores de Língua Alemã e professores da Educação Infantil do Colégio Imperatriz
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	Estrutura do Debate, Estratégias e Dinâmicas para fazer em sala de aula. O curso será ministrado por professor interno que já tenha feito a formação oficial do programa Juventude em Debate.
EFETIVAÇÃO	Realização de um debate.
PRÉ REQUISITO	Ser professor de Língua Alemã
CARGA HORÁRIA	4

Fonte: A autora (2019).

O Programa *Jugend debattiert* (“Juventude em Debate”) é um programa do Ministério da Educação e da Cultura da Alemanha, cujo objetivo principal é que os alunos aprendam a debater.⁸⁹ A argumentação, a opinião e o posicionamento do ser humano em sua vida são pontos muito importantes na cultura germânica. Assim, estas são competências comumente desenvolvidas nas escolas na Alemanha, e por isso está presente nesse concurso, originalmente realizado para alunos alemães. Trata-se de um concurso relevante ainda hoje no país, com participação, por exemplo, da chanceler alemã como jurada nas etapas finais. Esse programa foi estendido para países em que há escolas alemãs ou escolas que tenham a língua alemã como língua estrangeira em seu currículo. Dessa forma, o programa é bem estruturado para ser trabalhado com diferentes técnicas e etapas desde as primeiras aulas em língua alemã ministradas. Por esse motivo, entende-se o programa como uma oportunidade de desenvolvimento aos alunos do Colégio Imperatriz, seja ele linguístico ou geral, visto que, para argumentar e saber se posicionar, não basta ter repertório linguístico. Para que a metodologia seja iniciada já na base, é essencial que os professores do currículo bilíngue tenham conhecimento do programa, bem como possam vivenciá-lo.

Além dos módulos de formação acima apresentados, há algumas outras ações que desempenham um papel agregador. É recomendável que o processo de preparação para a implementação de um currículo bilíngue seja iniciado com o devido tempo de antecedência, antes da execução, para que os docentes se sintam seguros em relação à preparação pedagógica. Além disso, é interessante, por exemplo, que os professores que estarão envolvidos com a proposta bilíngue do colégio se associem à associação de professores de língua alemã da região, para poder participar dos programas de formação continuada oferecidos pela própria associação e pelo Instituto Goethe, visto que o diálogo e o contato com os pares é uma ação fundamental em projetos deste cunho. Além disso, tais instituições têm oferecido cada

⁸⁹ Segundo informações do próprio site, “o ‘Programa Juventude em debate’ une o treino feito em sala de aula com um concurso nacional. Seja a nível institucional ou anível nacional – todos ganham. Os participantes aprendem, de forma especial, o que é desempenho, senso de justiça e perseverança, o quão importantes – mas no fim das contas também o quão relativas – são as vitórias, e que uma coisa é a mais importante: participar, persistir e superar os próprios limites” (tradução livre minha do original): *Jugend debattiert verbindet das Training im Unterricht mit einem bundesweiten Wettbewerb. Ob im schulinternen Wettbewerb oder auf Bundesebene – alle gewinnen. Denn die Teilnehmer lernen auf besondere Weise, was Leistung, Fairness und Ausdauer bedeuten, wie wichtig und letztlich doch relativ Erfolge sind, und dass es vor allem um eins geht: dabei zu sein, dran zu bleiben und eigene Grenzen zu überschreiten*. Disponível em: <https://www.jugend-debattiert.de/idee/wettbewerb/>. Acesso em: 26 fev. 2019.

vez mais formações relacionadas à educação bilíngue, em vista da demanda que tem se apresentado no Brasil.

Outra prática que consideramos importante na preparação para a implementação de um currículo bilíngue é que professores atuantes nas séries em que haverá imersão possam, também, fazer uma imersão em outra escola com currículo bilíngue, seja da língua-alvo ou de outra, para poder conhecer a rotina diária e semanal, observar a estrutura física, verificar os materiais usados, observar as metodologias usadas em sala de aula e fazer, dessa forma, um levantamento dos materiais que podem/devem ser adquiridos. Como já foi dito anteriormente, conhecer realidades que já estão praticando projetos semelhantes é uma possibilidade muito boa, para tomar conhecimento sobre o que se faz e, ao mesmo tempo, ressignificar as próprias práticas, para, então, pensar em adequações na própria realidade e na própria prática. Após seu retorno, o profissional pode compartilhar informações e experiências com a coordenação pedagógica, bem como com o grupo de professores, servindo de âncora para a elaboração da proposta específica do Colégio, o que se torna um diferencial vantajoso na posterior execução, visto que os atores se sentem parte da construção.

Outras ações importantes dizem respeito à formação dos professores em países em que se fala a língua alemã: considera-se ideal que alguns professores atuantes no currículo bilíngue possam participar de cursos de formação continuada na Alemanha e na Áustria, visto que isso permite ao professor viver de uma forma diferente a cultura local, para melhor compreendê-la. Para a realização de programas dessa natureza há a possibilidade de se conseguir bolsas de estudo, que são anualmente oferecidas pelos governos em questão, ou até mesmo, conforme viabilidade, pode-se proporcionar isso por meio de recursos da própria instituição. Esses cursos podem contemplar um aperfeiçoamento linguístico, didático-metodológico ou cultural. Conforme as necessidades específicas, pode-se pensar em cursos que vão de duas semanas a um ano. Os formadores dessas atividades são instituições como a ZfA, o Instituto Goethe, o DAAD, os ministérios de Educação e Cultura dos países com a língua-alvo, universidades, entre outros. Hoje também há a possibilidade de se fazer cursos oferecidos por entidades na Alemanha e na Áustria a distância, de forma *online*. Acaba sendo uma alternativa que envolve menos custos e que proporciona aulas *online* com professores daqueles países, bem como com o uso de materiais autênticos, ou seja, os produzidos e/ou utilizados naqueles países. Isso

é importante para que o professor aprenda mais sobre o país em questão e veja isso na prática. Na finalização desses cursos e no retorno, os professores devem fazer um seminário de compartilhamento com os colegas, para que estes também possam usufruir do conhecimento compartilhado, que será muito importante para a continuação dos trabalhos e melhorará a estrutura como um todo.

Para a organização de aulas de qualidade pelo grupo docente, é importante também que se façam reuniões de planejamento semanais e/ou periódicas, essenciais para a contínua (re)avaliação dos processos e da expansão do projeto. O planejamento, por si só, é fundamental para a execução de aulas de qualidade e para uma aprendizagem eficaz. Assim, quando há uma mudança de metodologia, com novos propósitos, momentos de planejamento conjunto e com o monitoramento de alguém que já tem mais experiência na área, como um coordenador pedagógico ou até mesmo um professor convidado para essa finalidade, são essenciais. Momentos de troca de experiências são fundamentais, para se repensarem práticas e se inovar continuamente. Hoje, as redes sociais facilitam o compartilhamento de ideias, atividades, sugestões, materiais, entre outros. É possível, inclusive, construir documentos em conjunto, salvando-os na nuvem. Ferramentas como *WhatsApp* e outros aplicativos de comunicação, inclusive alguns especificamente educacionais, facilitam o diálogo entre as pessoas, o que agrega na forma de se construir. Essas ações agregam para a consolidação de objetivos comuns e favorece o trabalho em equipe, fazendo com que o professor tenha mais recursos a sua disposição.

Pensando em todas as alternativas que podem contribuir na formação de professores para atuar no currículo bilíngue, pode-se contar também com a formação para professores recém-formados oferecida pelo Colégio Visconde de Porto Seguro (São Paulo), denominada de *Referendariat*, a qual proporciona, ao longo de um ano, encontros mensais de formação com o professor orientador, aulas assistidas e conversas de *feedback* sobre a prática docente.

De acordo com Lietz de Pérez (2016), esse centro de formação de professores existe desde 2002. O centro foi criado para complementar a formação de professores do Colégio Visconde de Porto Seguro e outras instituições de ensino com língua alemã no Brasil. O objetivo principal é focar na formação para a prática, que muitas vezes não é tão valorizada na universidade. A formação dura 11 meses, sendo que praticamente dois meses são dedicados a uma formação na universidade de Jena, na Alemanha (subsidiado pela ZfA), voltada para o ensino de língua alemã. Durante o

ano, os jovens professores-alunos têm 4 dias semanais (15 horas semanais) para atuar na escola e 1 dia para participar do seminário (aulas teóricas). A ideia é que, inicialmente, o professor apenas observe aulas, para depois, aos poucos, ministrar suas aulas. Também é necessário que cada professor-aluno tenha pelo menos um mentor, que vai ajudá-lo a planejar e vai discutir com ele as aulas.

O programa conta com um coordenador, que ministra as aulas teóricas e também monitora o desempenho do professor em sala de aula nas escolas, visitando-o até cinco vezes ao ano. As aulas devem ser preparadas pelo professor-aluno, ministradas e posteriormente discutidas junto com o coordenador do programa e o mentor (*feedback*). Ao final do ano, o candidato passa por uma prova em que precisa ministrar uma aula, que é novamente assistida e avaliada pelo coordenador.

Assim, conforme Lietz de Pérez (2016, p. 4, tradução nossa), o programa contempla principalmente as seguintes ações:

- Teoria e prática são perfeitamente integradas
- Mentores qualificados acompanham e aconselham o professor-aluno
- Professores-alunos aprendem a conhecer a aula de língua alemã nas observações
- Professores-alunos aplicam a didática e a metodologia na prática
- Professores-alunos dão aulas progressivamente, com o acompanhamento e o aconselhamento do mentor, até o dia da prova
- Depois de cinco visitas do coordenador do programa os professores-alunos recebem um *feedback* documentado, de forma escrita, da aula assistida, para que possam refletir sobre sua prática e evolução profissional e continuamente melhorá-la
- Os professores-alunos frequentam um curso de aperfeiçoamento de seis semanas na Universidade Friedrich-Schiller em Jena, na Alemanha, financiado pela ZfA e pela escola formadora [no caso, o Colégio Visconde de Porto Seguro]
- Os professores-alunos frequentam cursos de formação continuada no Instituto Goethe, na própria escola formadora etc., também financiados pela ZfA
- Financiamento de um curso de língua no Instituto Goethe, que possibilita fazer a prova para os níveis C1 ou C2
- As escolas formadoras pagam salário/bolsa aos professores-alunos durante os onze meses de formação
- Os professores-alunos recebem um certificado oficial mediante aprovação na prova final
- A participação no *Referendariat* pode ser o primeiro passo para um emprego fixo na escola formadora ou em outra das escolas parceiras
- O certificado melhora as perspectivas profissionais de um modo geral⁹⁰

⁹⁰ Tradução livre do original: “• *Eine optimale Verzahnung von Praxis und Theorie* • *Qualifizierte Mentoren und Mentorinnen betreuen und beraten Sie.* • *Sie lernen den DaF-Unterricht zunächst durch Hospitationen kennen.* • *Sie setzen sich mit der Didaktik und Methodik von DaF praxisnah auseinander.* • *Sie unterrichten zunehmend selbstständig. Der Mentor beobachtet und berät Sie bis zur Prüfung.* • *Nach fünf Unterrichtsbesuchen von der Ausbildungsleiterin bekommen Sie jeweils ein schriftlich dokumentiertes Unterrichtsfeedback, sodass Sie Ihre eigene berufliche Entwicklung reflektieren und*

Desde 2018, o programa passou a ser oferecido também para escolas do Paraná e de Santa Catarina, com as aulas teóricas sendo realizadas mensalmente, por dois ou três dias, de forma intensiva, em Curitiba. O programa também foi aberto a professores que não necessariamente sejam formados em Licenciatura em Alemão. Cada caso é analisado pela coordenação do programa em conjunto com a escola solicitante da vaga, ou seja, a escola que gostaria de ter professores participando no programa, fazendo-se as adaptações conforme a realidade. O Colégio Visconde de Porto Seguro procurou escolas de outros estados, com o intuito de contribuir com a formação geral de professores, visto que, hoje, no Brasil, há uma carência de professores de alemão e, também, de formação de professores. Assim, essa possibilidade é muito interessante para os professores do Colégio Imperatriz, uma vez que possibilita às pedagogas uma formação mais específica para o ensino da língua alemã. A análise da situação de cada escola participante por parte da coordenação do *Referendariat* é essencial para a construção do programa teórico, ou seja, mais uma oportunidade para contemplar a realidade específica de cada escola, neste caso, a do currículo bilíngue, o que também é levado em conta, conseqüentemente, no planejamento e na execução das aulas ministrados pelos professores-alunos que participam dessa formação.

Assim, pode-se dizer que a participação de professores do currículo bilíngue no *Referendariat* agregaria ao colégio como um todo, pela oportunidade de conhecer outras realidades educacionais, a partir do compartilhamento com os colegas do curso que estão trabalhando em outras escolas, da troca de experiências com mentores e com o coordenador do programa, bem como do desenvolvimento de aulas ainda mais bem fundamentadas. A estada na Alemanha, com uma formação específica voltada para o ensino da língua alemã, é uma oportunidade também de vivenciar o cotidiano

weiterhin optimieren können. • Sie besuchen für sechs Wochen ein Qualifizierungsprogramm an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena, Deutschland, finanziert von der ‚Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)‘ sowie von der Ausbildungsschule. • Sie besuchen weitere Fortbildungsmaßnahmen am Goethe-Institut, an den Ausbildungsschulen etc., ebenfalls finanziert von der ZfA. • Wir finanzieren Ihnen einen Sprachkurs am Goethe-Institut, der Ihnen die Prüfung für das Goethe-Zertifikat C1 bzw. C2 ermöglicht. • Die Ausbildungsschulen zahlen Ihnen während der elf Monate ein Gehalt/Stipendium. • Sie erhalten ein qualifiziertes Zertifikat nach bestandener Abschlussprüfung. • Die Teilnahme am Referendariat kann ein Einstieg in eine dauerhafte Beschäftigung an der Ausbildungsschule oder an einer der anderen beteiligten Schulen sein. • Das Zertifikat verbessert die Berufsaussichten generell.”

do país, visto que a hospedagem é realizada em casas de famílias locais. Tudo isso, além de melhorar o desempenho do professor-aluno em suas atividades docentes, contribui com a formação dos outros professores/colegas, se houver uma forma programada de compartilhamento instituída no colégio.

6.7 Preparação do ambiente escolar

Para a implementação e a execução de um currículo bilíngue, o ambiente escolar exerce um papel fundamental. Assim, é necessário se fazer uma projeção do número de alunos que serão atendidos pelo novo currículo e a carga-horária que eles terão, para analisar se o espaço físico existente na escola comporta o que está sendo proposto. A nova opção curricular pode impactar em um aumento significativo do número de alunos, devido ao maior interesse por parte da comunidade. No caso do CI, com uma projeção de aumento de cerca de 27,5% no número de alunos, já se chegou à conclusão de que há a necessidade de ampliação do prédio, por exemplo. A estrutura física da educação Infantil possuía uma área inacabada no terceiro piso, que pode abrigar mais turmas. Ou seja, a implementação de um currículo bilíngue pode ter desdobramentos físicos, sendo necessárias obras e/ou reformas.

Também relativo ao ambiente, é importante lembrar que, em um currículo bilíngue, a paisagem linguística se torna ainda mais importante, já que, como afirmado, toda a escola deve assumir o bilinguismo proposto para os alunos. O ambiente deve ser preparado com materiais na língua-alvo, instituindo-se um ambiente o mais autêntico possível. Recomenda-se, dessa forma, a aquisição de materiais oriundos do(s) país(es) da língua alvo. Uma lista de sugestão de materiais para a educação infantil, que tem como objetivo a língua alemã *standard* como língua-alvo, pode ser encontrada no Anexo A deste trabalho.

A presença das línguas locais de Entre Rios, que aparecem nas interações humanas e em placas e *outdoors*, apontam para políticas linguísticas locais e para representações sociais, culturais e ideológicas de um grupo no espaço e no tempo. Isso remete ao importante conceito de paisagem linguística, já citado acima. Blommaert (2013 *apud* DALLA VECCHIA; JUNG, 2016), explica que o espaço não é neutro: é necessário fornecer uma visão bem delineada sobre como o espaço é semiotizado e como ele semiotiza o que se passa dentro de sua órbita.

Assim, é fundamental que se caracterize o ambiente da melhor maneira em

relação à nova língua. No caso do Colégio Imperatriz, as placas dispostas no âmbito escolar já se encontram em língua alemã *standard* e, eventualmente, em duas línguas: alemã e portuguesa. No prédio da Educação Infantil, recomenda-se a atualização de todas etiquetas existentes (provenientes do gerenciamento da rotina e da organização dos espaços), passando-as para a língua alemã, uma vez que esse repertório linguístico fará parte da aprendizagem dos alunos. Quando da não existência de placas de identificação, recomenda-se o uso de várias línguas quando da implementação de currículos bilíngues. Em muitas instituições, encontramos televisores em que estão disponíveis informações relativas ao cotidiano escolar, como, por exemplo, a agenda semanal e a relação de eventos, dentre outras informações. Nesse caso, é interessante que isso seja feito também nas línguas que são oferecidas na instituição. O mesmo vale para postagens em redes sociais. Tudo isso faz parte da paisagem linguística e vai contribuir para uma maior identificação dos aprendentes envolvidos no processo. O uso de variedades locais, na perspectiva sociolinguística, é muito importante também, o que seria o ideal para o contexto em estudo.

6.8 Mobilização de recursos estratégicos e financeiros

Para determinar o tipo de currículo a ser adotado na escola, faz-se necessário, em um primeiro momento, traçar uma identidade pedagógica para a escola. No caso do CI, levando-se em conta a história da escola, fundada pelos suábios, e a importância da língua alemã e da variedade local, o *Donauschwäbisch*, ao longo do tempo na instituição, entende-se que há muitos elementos que levam a escola para um caminho semelhante àquele seguido por escolas alemãs. Com isso, o contato com escolas alemãs, brasileiras e internacionais, parece ser uma boa estratégia, para oportunizar, nos diferentes segmentos do colégio, o intercâmbio e o aprimoramento do trabalho a ser realizado. Fazer parte de um grupo maior com o qual a proposta pedagógica de uma escola está alinhada é uma forma eficaz de melhorar o seu próprio processo.

Nesse sentido, as escolas podem associar-se a órgãos ou associações a nível local, regional, nacional e até mesmo internacional. No caso de uma instituição que implantará um currículo alemão, a participação na Associação Internacional de Escolas Alemãs (*Weltverband der deutschen Auslandsschulen* – WDA) permite o

estabelecimento de parcerias com escolas de todo mundo, o que certamente permite a troca de experiências e contribui para a busca de informações para a implementação do currículo bilíngue.

A busca por parcerias está relacionada à mobilização de recursos estratégicos, que podem ou não envolver recursos financeiros. Quando se pensa na implementação de um currículo bilíngue, o planejamento e a mobilização de recursos financeiros exerce um papel muito importante, visto que, por exemplo, pode haver aumento da carga horária de aulas e de reuniões, necessidade de formação (continuada ou específica), aquisição de novos materiais didáticos e bibliográficos, ampliação de espaços, contratação de pessoas específicas para a condução do trabalho, dentre outros. Para isso, é necessário planejamento. Depois de realizada a análise do contexto, montada uma proposta pedagógica, convém fazer um planejamento a curto, médio e longo prazo, em relação aos investimentos financeiros que precisam ser feitos. Isso envolve também um estudo sobre o gerenciamento das receitas e, conseqüentemente a necessidade de adequações relacionadas a mensalidades e/ou anuidades, quando se tratar de organização de cunho privado. Para isso, é importante que sejam conduzidas pesquisas de mercado antes da implementação, para que se possa deixar claro para a comunidade escolar o impacto disso, verificando o real interesse dos pais/responsáveis dentro dessa nova perspectiva. É fundamental que a escola entenda se a proposta contempla a expectativa da comunidade escolar, para que se torne um projeto viável.

Por vezes, é possível mobilizar recursos financeiros de entidades que possuem a finalidade de financiar projetos de educação bilíngue, por exemplo. No caso do alemão, quando há um maior investimento em carga horária de língua alemã, existe a possibilidade de receber mais auxílio financeiro por parte do governo alemão para aquisição de materiais didáticos, por exemplo, caso a escola seja credenciada a algum órgão de assessoramento pedagógico alemão (Instituto Goethe ou ZfA). É importante que os gestores educacionais analisem todas as possibilidades, para que, da melhor maneira, consigam mover os recursos necessários a uma implementação de sucesso. Quando se tratar de instituição particular, geralmente esses alinhamentos precisam ser vistos com as devidas mantenedoras dos projetos educacionais ou diretamente com os pais/responsáveis.

6.9 Informação para a comunidade

Talvez mais do que em outros contextos, a implementação de um currículo bilíngue deve ter especial envolvimento da comunidade. Quando a ideia vem atender aos anseios da própria comunidade, é ainda mais relevante que esta se sinta participante e entenda a proposta. Assim, primeiramente, é recomendado que seja realizada uma palestra por especialista acadêmico convidado externo, para esclarecer à comunidade questões relacionadas à educação bilíngue e às vantagens que o bilinguismo, seja ele precoce ou não, pode trazer aos alunos. Essa conversa teria como objetivo desconstruir possíveis mitos e temores em relação à adoção de uma segunda língua como língua de instrução na escola, fazendo com que os pais sejam ainda mais favoráveis à proposta. Mozzillo (2015) aborda os mitos (afirmações inverídicas) que circulam entre leigos e até mesmo profissionais sobre a aquisição bilíngue da linguagem, a partir de entrevistas realizadas com estudantes do curso de Letras e em outros cursos, e que certamente são as inverdades ou até mesmo dúvidas que podem circular na comunidade escolar e que, portanto, merecem ser discutidos e esclarecidos na comunidade:

- O bilinguismo traz problemas para a sociedade.
- Crianças devem aprender uma língua bem e só depois a outra.
- No colégio é problemático falar mais de uma língua.
- Quem fala mais de uma língua não fala nenhuma direito.
- Passar de uma língua a outra mostra pouco conhecimento das duas.
- Só depois de aprender completamente, inclusive a escrever, na primeira língua é que outra deve ser ensinada.
- É melhor esperar sintetizar bem uma língua antes de começar a estudar a outra.
- Falar mais de um idioma em casa pode causar confusão mental na criança.
- Falar duas línguas é provocar confusão mental ou social.
- Ter que falar uma língua diferente na rua provoca sentimento de vergonha e exclusão.
- Quando se chega a uma casa e tem gente falando outra língua isso é falta de educação.
- Em cada país se fala uma língua e assim deve ser.
- Falar em outra língua é grosseiro porque quem não entende acredita que falam mal dele.
- Ensinar as crianças em casa a falar uma língua diferente não é positivo.
- Só vale a pena ensinar uma outra língua à criança se ela tiver prestígio no mundo.
- A criança que fala duas línguas demora mais a falar e fala pior que as outras.
- Quando o assunto é sério se deve falar a língua local.
- Se a língua for falada por pouca gente, como o húngaro, por exemplo, não tem motivo para ensinar aos filhos quando se vive no exterior.
- Morando nos EUA sempre é melhor o estrangeiro não falar a língua dele com os filhos.
- Falar mais de uma língua desde a infância é sinal de ser inteligente.

- É muito difícil falar duas línguas ao mesmo tempo, não tem como separar as duas, melhor não misturar.
- Só quem é inteligente aprend duas línguas ao mesmo tempo e sabe com que falar cada uma.
- A língua minoritária – a de casa – faz perder tempo na aprendizagem da majoritária – a da escola.
- Se não se fala a nossa língua no exterior com os nossos filhos, depois é fácil que eles aprendam mais tarde.
- Deve-se sempre consultar os filhos sobre se querem ou não aprender a língua da gente.
- A criança poderá aprender quando quiser a língua dos pais, a qualquer tempo, e falará sempre como um nativo.
- Se se fala uma língua da qual não se é nativo com o filho desde bebê, ele falará como um nativo porque crianças aprendem rapidamente na infância.
- Quando chega uma visita que não fala a língua de casa, todos devem troca de língua automaticamente para não ser um comportamento ofensivo. (MOZZILLO, 2015, p. 153-155).

À lista de Mozzillo (2015), eu acrescento ainda algumas possíveis afirmações inverídicas que poderiam aparecer no contexto, conforme minha experiência na área: O bilinguismo traz problemas na escrita; Aprender mais de uma língua ao mesmo tempo atrapalha na alfabetização, depois; Não é possível que meu filho aprenda alemão ou não vai dar certo dar certo ele aprender alemão, se eu não sei essa língua e não posso ajudá-lo em casa. É natural que dentro de um processo de implementação de cunho bilíngue, surjam tais dúvidas e equívocos. Por isso, nesse momento, é fundamental o diálogo de esclarecimento. Segundo De Houwer (1998 *apud* MOZZILLO, 2015), há alguns pontos básicos que são imprescindíveis para aqueles que pretendem que seus filhos sejam bilíngues e que podem ser apresentados, também, aos pais, para uma melhor compreensão do que pode ser feito em casa e, até mesmo, do que será feito na escola:

- Fazer o que for natural para a família em termos de que língua usar em cada circunstância.
- Criar oportunidades para que a criança ouça ambos os idiomas em diferentes circunstâncias e com bastante frequência.
- Falar com todos os filhos seguindo o mesmo padrão: como a língua relaciona-se com as emoções, não convém que um filho seja tratado diferentemente em termos linguísticos.
- Evitar mudanças no referente à língua em que se fala à criança, especialmente até os seis anos de idade.
- Encorajar a criança a usar a língua que se quer com certa pessoa e desencorajá-la a usar a outra ao invés do pedido para que repita a frase ou através da apresentação das palavras na língua objeto como alternativas ao que diz. É também possível usar a estratégia de 'fingir' não ter compreendido.
- Não punir a criança por ter empregado o por ter deixado de empregar uma língua em particular,
- Fazer teste de audição se a intuição assim o indicar sem dar atenção aos conselhos dos que atribuem problemas e retardos ao bilinguismo em si. (DE HOUWER *apud* MOZZILLO, 2015, p. 155).

O encontro com os pais e comunidade em geral também pode abarcar, específica e concretamente, as mudanças a serem implementadas, bem como explicar como a equipe escolar será preparada para o novo currículo. O importante é informar as pessoas e, aos poucos, desenvolver uma consciência em relação ao projeto, para que, entendendo-o, todos possam enfrentar bem as mudanças vindouras.

Concomitante ao processo de implementação, é necessário pensar a reorganização da escola para um projeto desses. Não basta implementar as aulas num determinado nível de ensino. Se a opção, por exemplo, for a educação infantil, será necessário pensar na continuidade ao longo da vida escolar. Todo o processo deve ser analisado de perto, no sentido, por exemplo, de acompanhar melhor o rendimento dos alunos nas aulas da língua-alvo que já são praticadas e fazer uma análise dos resultados das provas de proficiência. São questões importantes para o planejamento. A partir disso, podem ser estabelecidos novos indicadores para o acompanhamento, a análise e a melhoria constante das aulas. E todas essas novas configurações precisam, desde logo, ser esclarecidas à comunidade escolar, para que não haja precipitações e preocupações desnecessárias (será que vai dar certo?), num momento importante em que se quer motivar as pessoas para o novo projeto. Quando na realidade escolar se tem uma variedade linguística local, como é o caso de Entre Rios, recomenda-se pensar em estratégias que possam envolver os pais/responsáveis que dominam essa variedade, para valorizá-la e, também, para valorizar a língua que é a materna de uma parte dos alunos. Muitas vezes, chama-se os pais para participar na escola, como por exemplo para falar de sua profissão: é uma oportunidade para valorizar a variedade local.

6.10 Sugestões metodológicas e didáticas para um currículo bilíngue

A proposta curricular deve ser pensada por toda a equipe de colaboradores da instituição, envolvendo, principalmente e intensamente, professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, especialistas de educação especial/inclusão e direção educacional, sempre com o objetivo de contemplar a realidade local e propiciar aos alunos o pleno desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Moura (2010), o currículo é a ação que organiza o ensino, explícito ou implícito, de

fatos, conceitos, procedimentos e atitudes. Na construção de um currículo, é preciso dar atenção a quem seleciona o que deve ser ensinado e por quê. A autora coloca que o diálogo intercultural deve estar presente e a diversidade de ser e de estar no mundo devem ser, eles próprios, objetos de estudo e meio de interação entre os alunos. Assim, o que trago aqui são propostas que podem ser consideradas em projetos de implementação de currículos bilíngues na Educação Infantil, ou seja, do tipo precoce.

Convém lembrar que quando falamos de aprendizagem bilíngue, precisamos compreender o conceito de bilinguagem. Hornberger (1990, p. 213) coloca que bilinguagem é “toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas ou mais línguas em ou sobre a escrita”. Acrescenta ainda que “todos os processos de leitura, escrita, compreensão e fala ou gesticulação são inter-relacionados e se apoiam mutuamente” (HORNBERGER, 1990, p. 213) dentro do processo. Conforme Hornberger (2001), o bilinguagem é visto como eficaz na medida em que permite às crianças usufruírem dos três contínuos, ou seja, das habilidades orais e escritas, das habilidades receptivas (ouvir e entender, ler e entender) e produtivas (falar e escrever) e das habilidades de primeira e segunda língua em todos os momentos. Além disso, a autora (HORNBERGER, 2001) traz alguns aspectos relevantes para a educação bilíngue e que merecem ser levados em conta. A motivação exerce um papel fundamental: os laços afetivos e experienciais, a integração, a inclusão na comunidade, o brincar, o levar em conta o interesse e a responsabilidade de cada indivíduo como indivíduo, a atenção particular às habilidades e atenção ao aprendiz. Da mesma forma é importante ter objetivos de aprendizagem mais amplos e sociais (atividades de cunho social, que o aluno vai usar em seu cotidiano), propósitos mais específicos e focalizados em tarefas, em que o professor aceita o posicionamento dos alunos, deixa-lhes a opção de usar uma ou ambas as línguas e culturas, promove a integração de diferentes alunos, define claramente as tarefas, dá mais ênfase ao significado das coisas do que, por exemplo, à ortografia. Utilizar gêneros textuais variados, ler em voz alta para os alunos, avaliar a leitura oral dos alunos e levar em conta que alunos estão em momentos distintos e diferentes são questões de impacto (HORNBERGER, 2001).

Hornberger (2001) fala também da interação, em que diferentes aspectos devem ser considerados: deve-se promover uma série de estruturas de participação; ativar conhecimentos prévios; desenvolver estratégias para sinalizar a compreensão

do contexto, para trabalhar suas características e refletir sobre elas; assentar-se de diferentes modos (usar diferentes formas sociais para desenvolver as atividades em sala de aula); deve-se promover o “barulho do trabalho” e entendê-lo como parte do processo; combinar o conhecimento oriundo da comunidade e da sala de aula e o conhecimento que os alunos têm de uma outra língua; estimular os alunos a pensar e a argumentar por meio de duas línguas; exigir precisão quando os alunos discutem sobre o texto.

Como para qualquer planejamento de aula na Educação Infantil, um ponto que deve ser observado é o tempo de concentração das crianças, que sabemos, conforme teorias de aprendizagem diversas e pela experiência da prática em sala de aula, girar em torno de 15 minutos entre os 2 e 4 anos de idade, aumentando progressivamente à medida que a criança se desenvolve. Dessa forma, penso que o seguinte modelo (quadro 15) possa ser um bom exemplo a ser seguido para se estabelecer uma rotina na turma. A proposta parte de fases de aula de 25 minutos, em que podem ser realizadas várias subfases, conforme sugestão de atividades proposta no quadro. Parece que, se o período de concentração das crianças é curto, é necessário observar duas questões centrais: proporcionar diversas atividades/tarefas em pouco tempo (dinamicidade) e planejar uma boa organização da sequência de momentos a serem proporcionados ao longo de um turno de aula. Segue abaixo, no quadro 15, o detalhamento da proposta de planejamento das aulas de um currículo bilíngue de imersão.

Quadro 15 - Proposta para o planejamento de aulas de um currículo bilíngue de imersão

	Tempo	Fase	Atividades que podem ser realizadas, organizadas em subfases
1.	25 minutos	Roda / Círculo da Manhã	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação - Chamada (de diferentes formas) - Estado em que se encontra (Como você está? Com jogos em que usa dados, entre outros) - Tempo (da natureza) - Calendário - Cantos - Novidades / Fala livre (em alemão ou português)

			<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário (Jogos de adivinhação, ...) - Perguntas com partículas que iniciam com W (em alemão) (Atividades Interativas em Círculo, Atividades com Fantoques) - Decorrer do dia / rotina: O que vamos fazer hoje? - Falar rimas de cor, apresentar rimas novas (poemas curtos, ditos diversos)
2.	25 minutos	Fase Intermediária ou Aula de Música, de Danças, de Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> - Desenhar, pintar, confeccionar, brincar, dançar, resolver uma folha de atividades, construir, amassar, etc.
3.	25 minutos	Roda/Círculo de Apresentação do Conteúdo (tudo que precisa ser introduzido, apresentado)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de um novo conteúdo ou de novo vocabulário (+- 4 palavras no nível 2 – depois pode-se aumentar progressivamente de acordo com a faixa etária dos alunos) - Canção - História - Poemas - Teatros de Dedoches - Rimais
4.	25 minutos	Fase Intermediária ou Aula de Música, de Danças, de Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> - Desenhar, pintar, confeccionar, brincar, dançar, resolver uma folha de atividades, construir, amassar, etc.
5.	25 minutos	Roda / Círculo de Assimilação / Consolidação (tudo que foi aprendido precisa ser assimilado)	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar canções - Decorar rimas e saber preferi-las - Retomar fichas de vocabulários - Atividades de interação na roda / no círculo, para retomar estruturas frasais - Bandolinos⁹¹

⁹¹ Bandolinos são jogos de cartas em que é necessário encontrar figuras que se correspondam em fileiras diferentes (na de cima e na de baixo) e que precisam ser conectadas por meio de um fio. A primeira figura é sempre o início do jogo. A partir dela parte o fio que precisa ser colocado por trás da

			- Treinar / repetir (principalmente a fala)
6.	25 minutos	Fase Intermediária ou Aula de Música, de Danças, de Educação Física	- Desenhar, pintar, confeccionar, brincar, dançar, resolver uma folha de atividades, construir, amassar, etc.
7.	25 minutos	Roda / Círculo de Aplicação (a criança deve estar ativa, deve fazer)	- Assumir papéis em teatros e esquetes - Recortar - Criar - Cantar / Falar - Fazer
8.	25 minutos	Fase Intermediária ou Aula de Música, de Danças, de Educação Física	- Desenhar, pintar, confeccionar, brincar, dançar, resolver uma folha de atividades, construir, amassar, etc.
9.	25 minutos	Roda / Círculo de despedida (Função de elemento surpresa, proporcionar divertimento e significado, alegrar-se por esse momento, esperar por esse momento)	- Brincadeira / Jogo / Dança - Canções em que é necessário fazer gestos, participar - Bandolino - Quizz - Retomada do que aconteceu ao longo do dia: O que fizemos hoje? - Canção de despedida

Fonte: A autora (2019).

Para que o modelo acima faça sentido e proporcione uma aprendizagem de qualidade, é fundamental que o professor seja um bom mediador desse processo, estabelecendo o fio condutor que vai relacionar uma fase à outra e trazer o devido sentido para o que se está desenvolvendo. Isso implica uma metodologia que configure ritmo à aula. Assim, há 3 momentos que são muito importantes de serem observados ao longo de cada fase, bem como ao longo de todo um turno: 1. Introdução (motivação e/ou orientação); 2. Desenvolvimento (introdução à ligação entre conteúdo, sentido e problema do conteúdo); e 3. Assimilação/Consolidação (resultados, perspectivas, treinar/exercitar e usar). É fundamental pensar na

passagem de um momento a outro, de forma que haja uma fluência nessa transição. Para as crianças, é fundamental que consigam entender como se constitui a rotina, o que lhes ajudará a perceber a organização no tempo e no espaço. Por isso, a proposta acima pode ajudar na organização de uma aula que favorece a aprendizagem.

6.11 Elaboração do currículo

Vários aspectos já foram citados ao longo do texto que se mostram essenciais, quando se elabora um currículo, dentre os quais destacamos: legislação educacional vigente (LDB, BNCC, entre outros), objetivos, competências e habilidades, metodologia e didática, avaliação. A seguir, detemo-nos nas habilidades e competências específicas para língua previstas no QCERL, nos campos de experiência da BNCC (a proposta em discussão trata da educação infantil), no foco linguístico e na avaliação.

6.11.1 Kann-Beschreibungen⁹²

Para a elaboração de um currículo bilíngue hoje, deve-se fazer a análise das habilidades e competências previstas no QCERL e se pensar em como estabelecer as relações destas com os campos de experiência apresentados na BNCC e em como estruturar o vocabulário ativo e passivo a ser trabalhado, o que está relacionado com as competências a serem desenvolvidas. Para a aquisição de uma língua é necessário ter repertório de vocabulário. Para tanto, num primeiro momento, o vocabulário passivo de uma criança é maior do que o ativo. Ou seja, de uma forma simplificada, ela entende mais do que fala.

No quadro 16, abaixo, apresentamos as habilidades, competências e estratégias de trabalho e uso linguístico que podem ser um bom ponto de partida para o delineamento do currículo. No caso da Educação Infantil, num primeiro momento, temos duas habilidades primordiais a serem desenvolvidas: ouvir e falar.

⁹² Habilidades e Competências previstas no QCERL para línguas estrangeiras. Referem-se ao que o aluno deve desenvolver de acordo com os diferentes níveis linguísticos, que variam de A1 a C2.

Quadro 16 - Exemplo de Quadro de Competências conforme QCERL e Estratégias de Trabalho e Uso Linguístico

Habilidades	Competências (<i>Kann-Beschreibungen</i>)	Estratégias de Trabalho e Uso Linguístico
Ouvir	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue entender e responder a saudações e despedidas simples. - Consegue apresentar-se e reagir quando é apresentado. - Consegue solicitar coisas simples do dia a dia e consegue agradecer. - Consegue entender perguntas sobre o conteúdo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue prestar atenção em barulhos. - Consegue identificar diferentes pessoas.
Falar	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue se comunicar com frases simples sobre suas preferências e negações. - Consegue reagir a perguntas dirigidas a si com respostas simples. - Consegue se descrever com expressões soltas e simples. - Consegue contar até o número 5 de forma clara e na sequência certa. - Consegue distinguir quantidades: muito, pouco. - Consegue utilizar o vocabulário referente à família. - Consegue citar as cores. - Consegue reconhecer e citar animais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue imitar a fala. - Consegue repetir os sons. - Consegue cantar junto. - Consegue responder a perguntas simples.

Fonte: A autora (2019).

As competências apresentadas no QCERL são fundamentais para entender o processo de aquisição de língua, em seus diferentes estágios. Para a elaboração de uma proposta curricular, feito este levantamento, é importante conhecer os campos de experiência que são apresentados na BNCC. Os campos de experiência pressupõem que a criança vivencie o que aprender, ou seja, que por meio daquilo que faz, possa consolidar aprendido.

6.11.2 Os Campos de Experiências da BNCC

A BNCC (BRASIL, [2017?]) estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Esses campos enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver dos 0 aos 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar. Assim, são eles que vão guiar a elaboração da proposta pedagógica, associada às dinâmicas estratégicas de ensino e aprendizagem de línguas.

É importante que as práticas do professor estejam diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses da criança, para que a vivência se transforme em uma experiência e tenha, de fato, um propósito educativo. O quadro abaixo (quadro 17) traz os Campos de Experiência e uma síntese dos objetivos e eles relacionados, que devem ser observados.

Quadro 17 - Os Campos de Experiência da BNCC e seus objetivos (baseado na BNCC)

Campo de experiência	Objetivo
O eu, o outro e o nós	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. - Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. - Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e com adultos. - Comunicar-se com os colegas e com adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. - Habituar-se a práticas de cuidado com o corpo, desenvolvendo noções de bem-estar. - Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. - Valorizar a diversidade ao participar de situações de convívio com diferenças. - Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.

<p>Corpo, gestos e movimentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si. - Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar). - Fazer uso de suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. - Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. - Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, etc. - Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
<p>Traços, sons, cores e formas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais. - Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. - Utilizar diferentes materiais, suportes e procedimentos para grafar, explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes. - Expressar-se por meio de linguagens como a do desenho, da música, do movimento corporal, do teatro. - Imitar movimentos em danças, cenas de teatro, narrativas e músicas.
<p>Oralidade e escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades. - Identificar e criar diferentes sons. - Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos e acompanhando, com orientação de um adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita). - Responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos. - Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos, etc. - Recontar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. - Manusear diferentes portadores textuais. - Ampliar o contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes da sala, cardápios, notícias, etc.). - Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar e traçar letras e outros sinais gráficos.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (sonoridade, textura, peso, tamanho, posição no espaço). - Observar e relatar incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva, etc.). - Compartilhar com outras crianças situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. - Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, entre e do lado) e temporais (durante). - Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma, etc.). - Analisar situações-problema do cotidiano, levantando hipóteses e possibilidades de solução. - Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, durante, depois, hoje, depressa, devagar). - Contar oralmente objetos, pessoas, livros, etc., em contextos diversos. - Contar oralmente a quantidade de crianças (meninos e meninas, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros, etc.).
--	--

Fonte: Adaptado de Brasil ([2017?]).

A partir das competências do QCERL e dos Campos de Experiência da BNCC, é possível estabelecer propostas pedagógicas mais detalhadas, como as que seguem no próximo subcapítulo.

6.11.3 Organização da proposta curricular do foco linguístico

Para se estabelecer uma proposta curricular do foco linguístico, como já vimos, é essencial entender o que é necessário desenvolver nas diferentes séries da Educação Infantil. É importante que se pense de que forma ocorrerá a progressão linguística baseada no vocabulário e nas estruturas, para que a criança se desenvolva dentro dos objetivos propostos para essa faixa etária e, ao mesmo tempo, o faça dentro de uma outra língua. A título de exemplo, traz-se aqui uma proposta de como isso pode ser feito. Os quadros 19 e 20 mostram uma sugestão para o grupo 3 (crianças de 3 anos de idade), em que o campo de experiência em questão é o “eu, o outro e o nós” e a temática a ser desenvolvida é a adaptação das crianças. Ou seja,

estamos falando do período inicial do ano letivo. Geralmente, todas as turmas da Educação Infantil começam com esse tema.

O quadro 18 traz, primeiramente, os itens de vocabulário a serem explorados apresentados em alemão, para que se possa entender a diferença entre o que é passivo e o que é ativo. Posteriormente, para facilitar o entendimento do leitor que desconhece a língua alemã *standard*, apresento, no quadro 19, uma tradução da proposta para a língua portuguesa.

Quadro 18 - Sugestão de Organização de Proposta Curricular com Progressão de Vocabulário e Estruturas Linguísticas para um Grupo 3 da Educação Infantil (com itens lexicais em língua alemã)

Campos de Experiências / Conteúdos	Vocabulário e Estruturas	
	Passivo	Ativo
<p>O eu, o outro e o nós (Adaptação)</p> <p>- Cumprimento, apresentação, sentimentos</p> <p>- Rotina, regras, combinados, comandos</p> <p>- Conhecer a minha sala de aula e a escola</p> <p>- Conhecer as pessoas que trabalham na escola</p> <p>- Meus colegas</p> <p>- Materiais escolares</p>	<p><i>Vocabulário:</i></p> <p>- <i>die Gruppe; die Toilette; der Spielraum; die Küche; der Turnraum; der Musikraum; der Park; der Flur; die Treppe;</i></p> <p>- <i>Frau _ ; Herr _ ;</i></p> <p>- <i>der Buntstift; der Klebstoff; die Schere; die Knetmasse; das Papier; die Wachskreide;</i></p> <p>- <i>Vorstellung: Wer bist du? Wie heißt du? Wie alt bist du? Wie heißt deine Mutter? Meine Mutter heißt... Wie heißt dein Vater? Mein Vater heißt...</i></p> <p>- <i>Guten Morgen; Hallo; Tschüs; Auf Wiedersehen;</i></p> <p>- <i>Wie geht es dir? Wie geht es euch?</i></p>	<p><i>Vocabulário:</i></p> <p>- <i>die Gruppe; die Toilette; der Spielraum; die Küche; der Turnraum; der Musikraum; der Park; der Flur; die Treppe;</i></p> <p>- <i>Frau _ ; Herr _ ;</i></p> <p>- <i>der Buntstift; der Klebstoff; die Schere; die Knetmasse; das Papier; die Wachskreide;</i></p> <p>- <i>Vorstellung: Wer bist du? Ich bin.... ? Wie heißt du? Ich heiße... Wie alt bist du? Ich bin Jahre alt. Wie heißt deine Mutter? Meine Mutter heißt... Wie heißt dein Vater? Mein Vater heißt...</i></p> <p>- <i>Guten Morgen; Hallo; Tschüs; Auf Wiedersehen</i></p> <p>- <i>Wie geht es dir? Mir geht es ... (wunderbar, gut, solala, nicht so gut)</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Setzt euch! - Meldet euch bitte! Melde dich bitte! - Leis´ leis´ leis´, wir bilden einen Kreis; - Holt bitte die/eure Tasche; - Wir gehen auf die Toilette; - Wir gehen Wasser trinken; - Bitte, wascht eure Hände / Bitte, wasch deine Hände / deine Hand; - Zug Zug Reihe machen; - Schiebt bitte den Stuhl zurück! - Komm, wir ziehen ... (den Pullover) aus/an. - Unsere Farbe ist... - Wir gehen die Treppe runter/hoch. Alle bleiben rechts, einer nach dem Anderen. Haltet euch bitte an dem Treppengeländer fest. - Nehmt euch bitte Obst / eine Banane, ein Stück Banane...(andere Früchte)! Nimm dir bitte Obst! - Du bist der erste/letzte. - Bist du ein Mädchen oder ein Junge? 	<ul style="list-style-type: none"> - Darf ich bitte auf die Toilette gehen? - Darf ich bitte Wasser trinken? - Kannst du bitte meine Schuhe binden? - Darf ich spielen gehen? - Kannst du mir helfen? - Ich bin der erste; Ich bin der letzte; - Bist du ein Mädchen oder ein Junge? - Ich bin ein Mädchen/ Junge. <p>Was ist das? Das ist(für Spiele mit Kärtchen z.B)</p> <p>Wie heißt das auf Deutsch?</p>
--	--	--

Fonte: A autora (2019).

Quadro 19 - Sugestão de Organização de Proposta Curricular com Progressão de Vocabulário e Estruturas Linguísticas para um Grupo 3 da Educação Infantil (com itens lexicais traduzidos para a língua portuguesa)

Campos de Experiências / Conteúdos	Vocabulário e Estruturas	
	Passivo	Ativo
O eu, o outro e o nós	Vocabulário:	Vocabulário:

<p>(Adaptação)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento, apresentação, sentimentos - Rotina, regras, combinados, comandos - Conhecer a minha sala de aula e a escola - Conhecer as pessoas que trabalham na escola - Meus colegas - Materiais escolares 	<ul style="list-style-type: none"> - o grupo; o banheiro; a sala de brinquedos; a cozinha; a sala de educação física; a sala de música; o parque; o corredor; a escada; Professora/Senhora _ ; Professor/Senhor _ ; - o lápis de cor; a cola; a tesoura; o papel; o giz de cera; - Apresentação: Quem é você? Como você se chama? Quantos anos voce tem? Como se chama a sua mãe? Minha mãe se chama... Como se chama o seu pai? Meu pai se chama... - Bom dia; olá; tchau; até a próxima (tchau) - Como vai você? Como vão vocês? - Sentem-se! - Levantem a mão, por favor! Levante a mão, por favor! - Leis´ leis´ leis´ , nós vamos formar um círculo / uma roda; - Peguem a/sua mochila; - Nós vamos ao banheiro; - Nós vamos beber água; - Pro favor, lavem suas mãos / Por favor, lave sua(s) mãos(s); - Zug Zug, formar um círculo, uma roda; - Empurrem a cadeira para trás! - Venha, nós vamos vestir (o 	<ul style="list-style-type: none"> - o grupo; o banheiro; a sala de brinquedos; a cozinha; a sala de educação física; a sala de música; o parque; o corredor; a escada; Professora/Senhora _ ; Professor/Senhor _ ; - o lápis de cor; a cola; a tesoura; o papel; o giz de cera; - Apresentação: Quem é você? Como você se chama? Quantos anos voce tem? Como se chama a sua mãe? Minha mãe se chama... Como se chama o seu pai? Meu pai se chama... - Bom dia; olá; tchau; até a próxima (tchau) - Como vai você? Como vão vocês? (muito bem, bem, mais ou menos, não muito bem) - Posso ir ao banheiro? - Posso beber água? - Você pode amarrar o meu cadarço? - Posso ir brincar? - Você pode me ajudar? - Eu sou o primeiro; Eu sou o último. - Você é um menino ou uma menina? - Eu sou uma menina/um menino. - O que é isso? Isso é (para jogos com cartas/desenhos/gravuras) - Como isso se chama em alemão?
---	---	--

	casaco). - Nossa cor é... - Nós vamos subir/descer a escada. Todos ficam à direita, um atrás do outro. Segurem-se no corrimão. - Peguem frutas / uma bana, um pedaço de banana ... (outras frutas. Pegue frutas. - Você é o primeiro / o último - Você é uma menina ou um menino?	
--	--	--

Fonte: A autora (2019).

Em relação ao proposto acima, convém dizer que é uma orientação importante, clara e prática para os professores que vão trabalhar nessas turmas. É uma forma de poder, de forma concreta, estabelecer as diferenças de progressão entre uma série e outra. A proposta parte sempre do proposto no QCERL (que fala de que estruturas, vocabulário, etc se deve dominar, em que momento e com que progressão). A partir do quadro, pode-se perceber que o vocabulário passivo e o ativo nem sempre se equivalem, visto que o passivo é aquele que o aluno precisa entender para poder reagir, enquanto que o ativo é primordial para o uso do aluno, para haver interação.

O quadro apresentado mostra apenas o que pode ser proposto em uma série, mas é evidente que, na prática, precisa ser pensada uma progressão dentro de todas as séries da Educação Infantil, em relação aos mesmos temas. Isso precisa ser esclarecido, quando se pensa nos objetivos. A seguir, uma proposta, neste sentido, da progressão de objetivos inerentes à língua. No Colégio Imperatriz temos, na Educação Infantil, quatro séries, denominadas Grupo 2 (faixa etária 2 anos), Grupo 3 (faixa etária 3 anos), Grupo 4 (faixa etária 4 anos) e Grupo 5 (faixa etária 5 anos). Proponho o quadro 20 com base nesses grupos.

Quadro 20 - Sugestão de progressão linguística em relação à temática Rotina

Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Rotina			

Entender as orientações da professora referente às frases de rotina, quando falado devagar e com gestos. Apresentar-se dizendo seu nome e se é menino ou menina. Expressar-se sobre fenômenos climáticos durante atividades direcionadas. Acompanhar as músicas da rotina diária, cantando elas junto com a professora.	Entender as orientações da professora referente às frases de rotina. Apresentar-se dizendo seu nome e quantos anos tem. Falar o nome do pai e da mãe. Saber expressar o seu estado de espírito e perguntar aos colegas como eles estão. Fazer perguntas de rotina. Cantar canções junto com a professora.	Entender as orientações da professora referente às frases de rotina. Responder as frases da rotina de forma autônoma. Apresentar-se dizendo seu nome e quantos anos tem, onde mora. Falar o nome do pai e da mãe usando frases completas. Citar estados meteorológicos. Saber expressar o seu estado de espírito e perguntar aos colegas como eles estão. Fazer perguntas de rotina. Identificar o dia da semana através de canções e poemas. Cantar canções junto com a professora.	Entender as orientações da professora referente às frases de rotina. Responder as frases da rotina de forma autônoma. Apresentar-se dizendo seu nome e quantos anos têm, onde mora. Falar o nome do pai e da mãe usando frases completas. Citar estados meteorológicos. Saber expressar o seu estado de espírito, justificando a informação e perguntar aos colegas como eles estão. Fazer perguntas de rotina. Identificar o dia da semana. Cantar canções, sozinho e junto com a professora. Dizer poemas, sozinho e com a professora.
---	---	--	--

Fonte: A autora (2019).

No quadro apresentado acima, pode-se perceber a passagem mencionada do passivo para o ativo. No grupo 2, o aluno está numa condição em que ele recebe bastante *input* e precisa entender. Posteriormente, a cada ano, a sua interação linguística cresce de forma progressiva. Esse é o objetivo tanto do QCERL quanto da BNCC, contemplado, aqui, de forma clara na elaboração de uma proposta.

6.11.4 Organização de uma proposta de avaliação

Um outro item importante na implementação da proposta bilíngue, que permeia todo o planejamento, é a avaliação. Quando se define o que se quer ensinar e

aprender, é fundamental pensar de que forma será acompanhado esse processo, para que se possam tomar as ações para interferir, posteriormente de acordo com as necessidades dos alunos, no processo de aprendizagem do aluno. Tudo o que apresentamos aqui como fundamentos necessários à implementação de um currículo bilíngue precisa estar contemplado na avaliação do processo de aprendizagem do aluno; acaba se tornando um elemento norteador do processo de aprendizagem.

Dessa forma, apresenta-se aqui uma sugestão de avaliação, conforme quadro 21, dentro de uma perspectiva de avaliação dos objetivos de aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento de competências e habilidades, para um grupo 3, para um primeiro trimestre letivo. Alguns dos elementos, apresentados no quadro anterior, portanto, podem ser notados também na avaliação. A avaliação pode ser dividida em duas partes: uma em que se avaliam aspectos que são desenvolvidos ao longo de todo o ano letivo, outra que é distinta e está mais focada no desenvolvimento de competências e habilidades específicas relacionadas a determinados campos de experiência. Entende-se, também, que é importante ter cinco níveis de avaliação, para abranger com mais detalhes o processo de aprendizagem, que contribuem para melhor explicar o desempenho: Ao longo do ano ou ao longo do trimestre, o aluno realiza determinada tarefa... muito bem, bem, aceitável, necessita de auxílio ou mesmo com auxílio, apresenta dificuldades.

Quadro 21 - Sugestão de Avaliação da Aprendizagem para o Primeiro Trimestre para um Grupo 3 de Educação Infantil

Ao longo do ano, o aluno...	Muito bem	Bem	Aceitável	Necessita de auxílio	Mesmo com auxílio,
1. interage com outras pessoas por meio de situações comunicativas mediadas pelo(a) professor(a).					
2. participa da construção, bem como segue, as normas e combinados de convívio social, de organização e de utilização dos espaços da instituição.					
3. respeita as regras dos espaços: banheiro, sala de aula, parque, conhecendo a função de cada um.					

4. participa progressivamente de brincadeiras coletivas compartilhando objetos.					
5. lava as mãos, limpa-se, veste-se e alimenta-se, sem ajuda.					
6. ajuda a organizar o ambiente: guarda seus pertences no seu escaninho ou na sua mochila e guarda os brinquedos e outros pertences nos lugares corretos.					
7. organiza materiais e brinquedos em caixas de acordo com critérios definidos.					
8. reconhece o(a) professor(a) como apoio para ajudar a resolver conflitos nas brincadeiras e interações com outras crianças, mas procura resolvê-los sozinho(a).					
9. explora o próprio corpo na perspectiva de conhecê-lo, sentindo os seus movimentos, ouvindo seus barulhos, conhecendo suas funções e formas de funcionamento.					
10. busca colegas para iniciar uma brincadeira, respeitando suas formas diferentes de agir.					
11. encontra objetos ou brinquedos desejados nas situações de brincadeiras ou a partir de orientações do(a) professor(a) sobre a sua localização.					
12. expressa ideias e sentimentos respondendo e formulando perguntas.					
13. percebe situações de relação temporal: antes, durante e depois em situações rotineiras: depois do lanche vamos brincar... durante a brincadeira vamos comer uma fruta... antes de ir ao parque precisamos arrumar a sala.					
14. percebe e cria sons com a manipulação de objetos.					
15. reconhece e distingue sons dos objetos sonoros e dos instrumentos musicais.					
16. explora o espaço ao seu redor fazendo movimentos como: correr, lançar, galopar, pendurar-se, pular, saltar, rolar, arremessar, engatinhar e dançar livremente ou de acordo com comandos dados em brincadeiras e jogos.					
Observação: _____ _____ _____					

Ao longo do trimestre, o aluno...	Muito bem	Bem	Aceitável	Necessita de auxílio	Mesmo com auxílio,
17. identifica objetos através de suas características (maior/menor, grosso/fino, alto/baixo, dentro/fora, começo/meio/fim).					
18. classifica os objetos considerando um atributo (cor, forma, tamanho, espessura).					
19. identifica as relações espaciais (abaixo/acima, entre e do lado) e temporais (durante).					
20. realiza contagem oral em brincadeiras e situações cotidianas.					
21. reconhece a escrita do seu nome e de seus colegas.					
22. conhece e identifica as cores secundárias.					
23. identifica as formas geométricas: círculo, quadrado e triângulo.					
24. registra as formas geométricas aprendidas.					
25. ordena partes do texto segundo a sequência da história apoiado(a) por ilustrações.					
26. responde a questionamentos sobre as histórias narradas.					
27. reconhece os membros da sua família.					
28. compreende o vocabulário e as estruturas frasais dos temas estudados.					
29. utiliza-se oralmente do vocabulário e das estruturas frasais dos temas estudados. Observação: _____ _____ _____					

Fonte: A autora (2019).

Nos itens em que se apresentam campos de observação, entende-se que o professor possa fazer anotações específicas, relacionadas ao desempenho linguístico do aluno na língua-alvo. Uma sugestão interessante é que se complemente a avaliação sugerida com um parecer descritivo.

A avaliação tem o propósito de diagnosticar o aluno em relação ao seu processo de aprendizagem, de tal forma que o professor possa fazer as devidas interferências e proponha os (re)direcionamentos, bem como se converse com a

família / os responsáveis do aluno, para, em conjunto, se possam encontrar a melhor maneira de desenvolver o aluno. Sugere-se que a avaliação seja entregue aos pais/responsáveis ao final do ciclo letivo (bimestre, trimestre, semestre) previsto por cada instituição. No caso da Educação Infantil, entende-se, também, que a avaliação deve ser entregue em reunião, se possível, de forma individual, do professor para a família, para que possa haver diálogo e oportunidade de coconstrução do currículo. Na Educação Infantil não há reprovação, mas a avaliação tem um papel importante para direcionar a família e o aluno em relação ao processo de aprendizagem.

As sugestões aqui apresentadas são ideias norteadoras para a constituição de um currículo bilíngue de qualidade. No entanto, uma proposta pedagógica e curricular jamais está encerrada, visto que a escola, por si só, não é estanque e está em constante processo de transformação. Assim, à medida que se vai executando a proposta, é necessário avaliá-la e repensá-la, através de pesquisas de satisfação (com alunos, pais/responsáveis, mantenedores – se tiver, professores, comunidade escolar de uma forma geral), realizando novas visitas a escolas parceiras para trocar ideias, entre outros. As experiências do dia a dia são fundamentais para fazer adequações, propor melhorias e até mesmo traçar novos objetivos. A cada novo ano, é provável que se possa avançar e reconstruir o projeto, principalmente quando se trata da Educação Infantil, visto que os alunos estão iniciando a sua vida escolar. Dentro dessa perspectiva, por exemplo, quando uma criança começa uma proposta bilíngue aos dois anos, ela terá um caminho de desenvolvimento bem distinto de uma criança que começa aos cinco anos. Como é recomendável que se implemente o currículo bilíngue em todas as turmas de um nível de ensino, opção feita pelo Colégio Imperatriz na Educação Infantil, conforme estamos propondo neste trabalho, é preciso a cada ano repensar a proposta para os alunos de cada turma, que estão avançando de uma forma distinta.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste item, trago algumas reflexões acerca do tema estudado, sem a intenção, contudo, de querer esgotá-lo.

Propus-me, neste trabalho, a discutir a educação bilíngue no contexto brasileiro, com a finalidade de contribuir com a área, que no Brasil, principalmente, ainda carece de pesquisa. A partir de um determinado contexto, multilíngue, de fala de suábio do Danúbio (*Donauschwäbisch*), o de Entre Rios e, especificamente, o do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, busco propor fundamentos, subsídios e ideias para implementação de projetos bilíngues em instituições educacionais, a partir dos pressupostos teóricos que sustentam a tese e da minha experiência como professora de línguas, ao longo de 15 anos, e de gestora na área de educação, ao longo dos últimos 10 anos. Para isso, como se trata de um trabalho de cunho mais qualitativo, tive que me distanciar principalmente do olhar de gestora e me ater ao olhar de pesquisadora para poder fornecer esses subsídios e, assim, contemplar os objetivos propostos.

O objetivo principal deste trabalho foi o de trazer importantes contribuições para a implementação de um currículo bilíngue na realidade de Entre Rios, especificamente no Colégio Imperatriz, e em outras instituições com tal interesse, que vão desde a preparação dos professores, do ambiente e da comunidade escolar, a sugestões e argumentos concretos que agreguem na concretização de uma proposta curricular. Com este trabalho, conclui-se que, para a implementação de um currículo de cunho bilíngue, é fundamental considerar os fundamentos apresentados aqui, dentro outros que precisam ser levados em conta em cada instituição de ensino, de acordo com suas peculiaridades. No entanto, de forma geral, as sugestões apresentadas estabelecem um bom ponto de partida para quem quer estruturar uma proposta bilíngue, tendo-se em vista que, no Brasil, atualmente, há poucos materiais bibliográficos que permitam a pesquisa para esta finalidade. O assunto, que é relativamente novo, está em alta, porém ainda persistem muitas dúvidas de como fazer para se ter propostas consolidadas e de sucesso.

Nossa proposta parte da história dos Suábios do Danúbio, estabelecidos em Entre Rios em 1951. A comunidade do interior do Paraná desde o princípio caracterizou-se como um contexto multilíngue, em que as variedades linguísticas locais, principalmente o *Donauschwäbisch* e a língua alemã *standard*, sempre foram

valorizadas, com o intuito de preservar as raízes e as tradições, mas, também, de buscar no domínio de várias línguas que ofereçam oportunidades para o futuro, seja no trabalho, nos estudos ou em situações diversas da vida. Realidades com características semelhantes existem em outros lugares do Brasil, que podem repensar a valorização da variedade local, a partir do que se discute nessa tese.

A história de Entre Rios é indissociável da história da Cooperativa Agrária Agroindustrial (mantenedora do Colégio Imperatriz). Assim, um aprofundamento de conhecimento sobre a história da cooperativa, da Fundação Cultural Suábio-Brasileira e do museu histórico foram importantes para entender melhor o contexto que motivou as sugestões apresentadas posteriormente, no trabalho, para a implementação de um currículo bilíngue. Da mesma forma, percebeu-se que a variedade local, o *Donauschwäbisch*, precisou ser detalhada ao leitor, dada a importância atribuída a ela pela comunidade e a frequência de uso que é bem relevante.

Dando sequência à contextualização, trouxemos o cenário do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, que possui um currículo que prioriza, atualmente, a educação bilíngue/plurilíngue e que, desde sua fundação, valoriza intensamente a aprendizagem da língua alemã *standard*.

A partir da contextualização, buscamos os pressupostos teóricos para fundamentar o bilinguismo e a educação bilíngue. No Brasil há muitas indefinições em relação à compreensão do conceito de educação bilíngue e até mesmo de bilinguismo/plurilinguismo, assim como ainda há poucas informações e legislações por parte do governo brasileiro para a condução de processos de natureza bilíngue nas instituições de ensino. Por outro lado, o advento do plurilinguismo no Brasil é um fato consolidado, o que faz com que as contribuições do capítulo 6 desse trabalho evidenciem a relevância de seu conteúdo para outras escolas, além do Colégio Imperatriz.

Na área da educação bilíngue destacamos aqui os estudos da brasileira Moura (2010), que esclarece que esta se dá através do ensino por meio de duas línguas, de forma que as línguas não são apenas objeto de estudo, mas também meios pelos quais outros conteúdos são ensinados e aprendidos. Esse esclarecimento é importante para entender o que é uma escola bilíngue, o que no senso comum no Brasil, ainda possui diversas interpretações: desde a escola que se considera bilíngue por oferecer mais de uma língua adicional, perpassando por escolas que possuem carga horária maior em determinada língua adicional (seja no turno ou no contraturno)

até as escolas que de fato oferecem educação bilíngue. Assim, a conceitualização de bilinguismo de Hornberger (1990, 2001), que fala que toda e qualquer instância em que a comunicação ocorre em duas ou mais línguas em ou sobre a escrita é bilinguismo, ajuda a compreender ainda melhor os objetivos inerentes a propostas bilíngues. Por fim, no tocante ao bilinguismo (inclusive em contextos multilíngues que contemplam línguas minoritárias), temos os estudos de Pupp Spinassé (2005, 2006, 2016) e Pupp Spinassé e Käfer (2017), que foram um aporte muito importante na elaboração desse texto e no levantamento de subsídios para pensar em currículo bilíngue, dado que estes textos abordam especificidades que podem ser facilmente relacionadas ao contexto em estudo.

Para responder à pergunta central do trabalho, ou seja, de quais são os fundamentos essenciais para a implementação de um currículo bilíngue para o contexto de Entre Rios e que por consequência possa servir de amparo para o trabalho de outras instituições educacionais, cheguei a alguns pontos, considerados essenciais. Primeiramente, é fundamental, que assim como neste trabalho, se tenha clareza em relação aos conceitos de bilinguismo/plurilinguismo e educação bilíngue, assim como é essencial saber quais são os diferentes modelos de currículos existentes. Infelizmente o estudo teórico, realizado de forma aprofundada, não é uma prática natural e que é levada a sério em boa parte das escolas, o que faz com que muitas vezes, principalmente em escolas privadas, tenhamos projetos baseados em tendências de mercado e que podem, por esse motivo, não ter êxito. Depois, levar em conta o contexto, onde a proposta deve ser implementada, é de grande relevância para que se possa ir ao encontro daquilo que é necessário e, também, do que é oferecido por esse contexto. Fala-se aqui de uma cooperação entre escola e comunidade, em que a escola recebe o *input* da comunidade e oferece um *output* que vai de encontro a ela. Feito isso, chegamos ao desenho de uma proposta, que deve ser feita de acordo com cada situação em que se queira implementar um currículo de cunho bilíngue.

Em relação aos fundamentos apresentados no capítulo 6, para a implementação de um currículo bilíngue, entendo que todos são importantes e precisam ser analisados e pensados. No entanto, destaco a formação da equipe pedagógica e diretiva, docente e da comunidade escolar. Isso é primordial para que o projeto tenha sucesso. Uma proposta pedagógica bem executada depende das pessoas. Assim, é preciso que estas compreendam o projeto no qual estão ou serão

inseridas, tenham muito conhecimento sobre o conteúdo dessa proposta, para que, então, saibam executar na prática. De forma sintética, diria que qualquer projeto a ser implementado em instituição educacional e que, portanto, é constituído de pessoas, é bem sucedido, se for bem alinhado.

Enfatizo que meu estudo não tem a pretensão de ditar regras e nem a ilusão de que as proposições representem a verdade única, capaz de propiciar uma educação bilíngue perfeita. Acredito, sim, que os fundamentos apresentados possam contribuir, de forma sistemática, para a contínua busca por caminhos que nos levem a um ensino bilíngue cada vez mais significativo, legislado na educação brasileira e que proporcione a formação de indivíduos plenamente capazes de atuar na sociedade em que vivem.

O que se percebeu, é que se tivéssemos usado uma metodologia de cunho mais etnológico, realizando o trabalho com uma maior inserção na realidade em análise, fazendo-se, por exemplo, um estudo de caso, acompanhando aulas, fazendo entrevistas com professores, equipe pedagógica do colégio, pais, alunos, comunidade escolar e/ou comunidade em geral, poderíamos ter enriquecido esta pesquisa. Da mesma forma, a expansão para a sociedade e para a igreja, ou até mesmo, de outros departamentos da mantenedora teria contribuído para se entender e poder levantar mais fundamentos, justificando, assim, a importância de se estabelecê-los para a implementação. Ou seja, além de se basear na bibliografia, as impressões baseadas em evidências do dia a dia seriam um aporte diferenciado para esta tese.

Finalizo, pontuando que, as reflexões, assim como as tão desejadas (transform)ações no processo de aprendizagem de línguas inerentes à educação bilíngue nascem do compromisso e da determinação de profissionais que, conscientes de suas limitações e cientes de que nada podem construir sozinhos, são capazes de buscar o conhecimento e co-construí-lo. Para isso, é preciso estudar, acreditar, investir na formação dos professores, intervir, aprender, saber ouvir e saber fazer.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V.; FREY, J. Das bresilionische Deitsch unn die deitsche Bresilioner: en Hunsrickisch Red fo die Sprocherechte. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, n., p. 39-50, nov. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3836/2143>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Language contact and bilingualism**. London: Edward Arnold, 1987.
- ARTHUR83. **Banat Republic bgiu2**. 2006. 1 mapa, color. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Banat_Republic_bgiu2.png. Acesso em: 14 jul. 2019.
- ASSOCIATION FOR LANGUAGE AWARENESS. About. **Association for Language Awareness**, [s. l.], [201-?]. Disponível em: https://www.languageawareness.org/?page_id=48. Acesso em: 15 jul. 2019.
- BLOM, J. P.; GUMPERZ, J. J. O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolingüística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 45-84.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017?]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.
- BREUNIG, C. G. **A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em um contexto bilíngue**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6161>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- CADIOT, P. As misturas de língua. *In*: VERMES, G.; BOUTET, J. (org.). **Multilingüismo**. Campinas: Unicamp, 1989. p. 139-154.
- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.
- CANDELIER, M. *et al.* **Janua linguarum**: the gateway to languages [...]. Graz: Council of Europe Publishing, 2004.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 141-155.

CHOMSKY, N. **Linguagem e pensamento**. Petrópolis: Vozes, 1971.

COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA. **Pesquisa de satisfação**. Entre Rios: Secretaria Administrativa Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, 2014.

COLÉGIO IMPERATRIZ DONA LEOPOLDINA. **Projeto Político Pedagógico**. Entre Rios: [s. n.], 2018.

CUMMINS, J. Empowering minority students: a framework for intervention. **Harvard Educational Review**, Massachusetts, v. 56, n. 1, p. 18-36, spring 1986.

DALLA VECCHIA, A.; JUNG, N. M. Paisagem linguística em um contexto suábio-brasileiro: mobilidade e representação de uma comunidade "germânica". **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 40, p. 115-128, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/1021/851>. Acesso em: 13 jul. 2019.

DAVIES, A. **The native speaker**: myth and reality. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

DE HEREDIA, C. Do bilinguismo ao falar bilíngue. *In*: VERMES, G.; BOUTET, J. (org.). **Multilingüismo**. Campinas: Unicamp, 1989. p. 177-220.

DE HOUWER, A. Aquisição bilíngüe da linguagem. *In*: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (ed.). **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 185-208.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. Processing time, accent and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech. **Language and Speech**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 289-309, jul./sep. 1995.

DERWING, T. M.; MURRAY, J. M.; THOMSON, R. I. A longitudinal study of ESL learners' fluency and comprehensibility development. **Applied Linguistics**, [s. l.], v. 29, n. 3, p. 359-380, sep. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amm041>. Disponível em: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/29/3/359/152627>. Acesso em: 13 jun. 2019.

DOLL, J. **A Implantação e o aprimoramento de um currículo bilíngüe**: uma pesquisa-ação. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

DÜCK, E. S. **Vitalidade linguística do Plautditsch em contato com variedades standard faladas em comunidades menonitas no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ESSERT, H. Donauschwäbische Geschichte im Klassenzimmer. **Zeitschrift Entre**

Rios, Entre Rios, n. 128, p. 12-13, Okt. 2017. Disponível em: <http://www.suabios.com.br/de/revista-detalhe/73#prettyPhoto>. Acesso em: 13 jul. 2019.

ESTEACHE, P. **Mathias Leh**: um olhar para o futuro. Florianópolis: Lagoa, 2013.

ÉTNICO. *In*: HOUAISS, A.; VILLAR, M.; FRANCO, F. M. **Minidicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. 3. ed. Objetiva: Rio de Janeiro, 2009.

FERGUSON, C. A. Diglossia (1959). *In*: FERGUSON, C. A. **Language structure and language use**: essays by Charles A. Ferguson. Stanford: Stanford University Press, 1971. p. 1-26.

FISHMAN, J. A. Bilingualism with and without diglossia: diglossia with and without bilingualism. **Journal of Social Issues**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 29-38, Apr. 1967.

FLORY, E. V. **Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil**: uma leitura a partir da teoria de equilíbrio e Jean Piaget. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-31052009-105610/publico/FloryDoutorado.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 23-40, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3488/2296>. Acesso em: 13 jul. 2019.

FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sócio-interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista ALPHA**, Patos de Minas, v. 11, p. 105-117, ago. 2010.

GARCEZ, P. M.; OSTERMANN, A. C. Glossário conciso de sociolinguística interacional. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 257-264.

GEHL, H. Donauschwäbischen Sprachbiografien. **Philologica Jassyensia**, [s. l.], ano 4, n. 2, p. 165–190, 2008. Disponível em: https://www.philologica-jassyensia.ro/upload/IV_2_Gehl.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

GENESEE, F. Bilingual first language acquisition: exploring the limits of the language faculty. **Annual Review of Applied Linguistics**, [s. l.], v. 21, p. 153-168, 2001.

GENESEE, F. **Learning through two languages**: studies of immersion and bilingual education. Cambridge: Newbury House, 1987.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>. Acesso em: 13 jul.

2019.

GOETHE INSTITUT. Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. **Goethe Institut**, München, [201-?]. Disponível em: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/nue.html>. Acesso em: 14 jul. 2019.

GROUX, D. Le meilleur âge pour apprendre. **Le Français dans le Monde**, Paris, n. 330, p. 23-25, 2003.

HILGEMANN, C. M. **Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngües**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4319>. Acesso em: 13 jul. 2019.

HORNBERGER, N. H. Creating successful learning contexts for bilingual literacy. **Teachers College Record**, [s. l.], v. 92, n. 2, p. 212-229, 1990.

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

KIELHÖFER, B.; JONEKEIT, S. **Zweisprachige Kindererziehung**. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1983.

KISS, J. K. Dialektveränderung: aus der perspektive der kommunikativen dialektologie. *In*: VIERECK, W. (ed.). **ZDL - Beiheft 74: Verhandlungen des Internationalen Dialektologenkongresses Bamberg**, 1990. Stuttgart: F. Steiner, 1990. p. 82-91.

KLOSS, H. Über 'diglossie'. **Deutsche Sprache**, [s. l.], n. 4, p. 313-323, 1976.

LABOV, W. **The logic of nonstandard English**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1969.

LIETZ DE PÉREZ, M. **Zentrum für Lehrerbildung DaF: Informationen zur Referendarausbildung**. São Paulo: [s. n.], 2016. Disponível em: <http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Brosch%C3%BCre-Informationen-zur-Referendarausbildung.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

MAHER, T. J. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-96.

MAIER, W. **Fremdsprachen in der Grundschule: eine einföhrung in ihre didaktik und Mmethodik**. Berlin: Langenscheidt, 1991.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 1-22, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/download/3487/2295>. Acesso em: 13 jul.

2019.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research**: a guide to design and implementation. San Francisco: John Wiley & Sons, 2009.

MESSA, R. M. **O papel do dialeto no aprendizado do alemão padrão**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/RosangelaMessaLinguistica.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

MESSA, R. M. O papel do dialeto no desempenho de alunos na prova de proficiência *Deutsches Sprachdiplom I*. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 51-68, maio 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/4157/2198>. Acesso em: 13 jul. 2019.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo, Mercado de Letras, 2006. p. 69-88.

MOURA, S. de A. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 269-295. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 7).

MOZZILLO, I. Algumas considerações sobre o bilinguismo infantil. **Veredas**: Revistas de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 147-157, 2015. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2015/06/Texto-9.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

NACU, A. **Moderne Karte der historischen Region Banat**. 2010. 1 mapa, color. Disponível em: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Banat_Karte.svg. Acesso em: 14 jul. 2019.

NAJAB, F. O sujeito bilíngüe: abordagem cognitiva. *In*: VERMES, G.; BOUTET, J. (org.). **Multilingüismo**. Campinas: Unicamp, 1989. p. 221-245.

PANONIAN. **Backa**. 2006. 1 mapa, color. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Backa.png>. Acesso em: 14 jul. 2019.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 05/2013**. Dispõe sobre normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Especialização Técnica de Nível Médio. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2013. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/Bicameral/pa_bicameral_26_12.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEIF/CEMEO Nº. 26/12**. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2012. Disponível em:

http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/Bicameral/pa_bicameral_26_12.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

PETTINGER, K. Donauschwäbisch schreiwa in Entre Rios. **Zeitschrift Entre Rios**, Entre Rios, n. 99, p. 8-12, dez. 2012. Disponível em: <http://www.suabios.com.br/de/revista-detalhe/51#undefined/9>. Acesso em: 13 jul. 2019.

PORCHER, L.; GROUX, D. **L' Apprentissage Précoce des Langues**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

PUPP SPINASSÉ, K. **Deutsch als Fremdsprache in Brasilien**: eine studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche interferenzen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005.

PUPP SPINASSÉ, K. Dialekt im Deutschunterricht? Für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit in Brasilien. **Fremdsprache Deutsch**, [s. l.], n. 50, p. 25-29, 2014.

PUPP SPINASSÉ, K. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. **ReVEL**, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 103-119, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/141858>. Acesso em: 13 jul. 2019.

PUPP SPINASSÉ, K. Língua materna, língua estrangeira, língua adicional e as suas relações em um contexto multilíngue do Brasil. In: COSTA SILVA, C. L.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE; M. (org.). **A criança na/com a linguagem**: saberes em contraponto. Porto Alegre: Instituto de Letras, 2017. p. 223-236.

PUPP SPINASSÉ, K. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, p. 1-10, nov. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 13 jul. 2019.

PUPP SPINASSÉ, K. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 125-140, 2008.

PUPP SPINASSÉ, K.; KÄFER, M. L. A conscientização linguística e a didática do multilinguismo em contextos de contato português- Hunsrückisch. **Revista Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 393-415, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/gragoata.2017n42a898>. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/898/649>. Acesso em: 13 jul. 2019.

QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUA ESTRANGEIRA. **GER**, [s. l.], [2019?]. Disponível em: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de>. Acesso em: 6 abr. 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAPOSO, E. P. **Teoria da Gramática**: a faculdade da linguagem. Lisboa: Caminho, 1992.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE Nº 341, de 12 de novembro de 2013**. Rio de Janeiro: Conselho Estadual de Educação, 2013. Disponível em: <https://www.cpede.com.br/legislacao/deliberacao-cee-no-341-de-12-de-novembro-de-2013/>. Acesso em: 13 jul. 2019.

ROEPER, T. Universal bilingualism. **Bilingualism: Language and Cognition**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 169-186, Dec. 1999.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. 2nd. ed. Oxford: Blackwell, 1995.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). *In*: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

SCHNEIDER, G. **DaF-Programm für Vierjährige**. Buenos Aires: [s. n.], 1988.

SCHÜTZ, R. A idade e o aprendizado de línguas. **English Made in Brazil**, [s. l.], 3 dez. 2003. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-apre2.html>. Acesso em: 13 jul. 2019.

SKUTNABB-KANGAS, T. Multilingualism and the education of minority children. *In*: SKUTNABB-KANGAS, T.; CUMMINS, J. (ed.). **Minority education**: from shame to strygle. Clevedon: Multilingual Materrs, 1988. p. 9-44.

SULJEVIC, A. S. Donauschwäbisch: eine Varietät des Deutschen außerhalb deutschsprachiger Grenzen. **Varietäten der deutschen Sprache**, [s. l.], 26 jun. 2014. Disponível em: <http://varietatendeutschersprache.blogspot.com/2014/06/donauschwaebisch.html?view=flipcard>. Acesso em: 10 fev. 2019.

THEIS, W. **Palestra escolas com ensino de alemão no Brasil**: semelhanças, objetivos, sinergias. Destinário: Josiane Richter. Curitiba, 14 mar. 2019. 1 mensagem eletrônica.

YVOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WEI, L. **The bilingualism reader**. London: Routledge; New York: Routledge, 2000.

WÜRZIUS, L. M. A importância de se trabalhar com abordagens plurais em aula de língua estrangeira: em especial "a conscientização linguística". **Projekt**, Entre Rios, n. 55, p. 4-10, dez. 2017. Disponível em: <https://www.abrapa.org.br/wp-content/uploads/2018/12/Projekt2017.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ZENTRALSTELLE FÜRS DAS AUSLANDSSCHULWESEN. Über Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). **Zentralstelle für das Auslandsschulwesen**, [s. /], [201-?]. Disponível em: https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Die-ZfA/ueber-uns/ueber-uns_node.html;jsessionid=74E6865AFB1F9AE4F8A6879688F6CD10.intranet232. Acesso em: 21 nov. 2018.

ZEITSCHRIFT ENTRE RIOS. Entre Rios, n. 99, 2012. Disponível em: <http://www.suabios.com.br/de/revista-detalhe/51#undefined/>. Acesso em: 13 jul. 2019.

ANEXOS

ANEXO A – Sugestão de materiais para a educação infantil

Quality is our Tradition



F. UNDÜTSCH
since 1900

**Colégio Imperatriz
Dona Leopoldina**
Av. Michael Moor, Colonia Victória
Entre Rios Guarapuava - PR., 85139-400 / Brazil

Proforma Nr. 42168
Datum : 20.09.2017
Kunden-Nr. : 53138
Ansprechpartner : Ines Otte
Auftrag :
Referenz :

Ihre Ust-ID-Nr. :

Total/Summe EUR 1.364,84

Pos.	Menge	Artikelnummer	Bezeichnung	Einzelpreis	Gesamtpreis
Arena					
1	1	978-3-401-09014-6	Bandolino.Ich gehe i.d.KG	7,95	€ 7,95
2	1	978-3-401-70864-5	Bandolo. Ich lerne lesen	9,95	€ 9,95
3	1	978-3-401-70914-7	Bandolo. Lustige Rätselspiele	9,95	€ 9,95
4	1	978-3-401-71064-8	Bandolo. Farben und Formen	9,95	€ 9,95
5	1	978-3-401-71065-5	Bandolo. Blumen, Blätter ...	9,95	€ 9,95
6	1	978-3-401-70915-4	Bandolo. Lesen, Rechnen ...	9,95	€ 9,95
7	1	978-3-401-70699-3	Bandolino.Auf dem Bauernhof	7,95	€ 7,95
8	1	978-3-401-70700-6	Bandolo. D.k.i.schon im KG	9,95	€ 9,95
9	1	978-3-401-70595-8	Bandolino.Tierkinder	7,95	€ 7,95
10	1	978-3-401-70597-2	Bandolo. Topfit 1. Klasse	9,95	€ 9,95
11	1	978-3-401-70540-8	Bandolo. 1.Zählen-1.Rechnen	9,95	€ 9,95
12	1	978-3-401-70541-5	Bandolino.Spielen + Lernen	7,95	€ 7,95
13	1	978-3-401-70409-8	Bandolino.Komm mit a.d.Bauern.	9,95	€ 9,95
14	0	978-3-401-70542-2	Bandolino.Fahrzeuge <i>NA -erscheint ca. 12/2017 Titel nicht vorgemerkt!</i>	0,00	€ 0,00
15	0	978-3-401-70412-8	Bandolo. Erstes Naturwissen <i>nicht mehr lieferbar</i>	0,00	€ 0,00
16	1	978-3-401-70008-3	Bandolino. Zählen+Kombinieren	9,95	€ 9,95
17	1	978-3-401-09417-5	Bandolino.Was wir gerne essen	7,95	€ 7,95
18	1	978-3-401-09951-4	Bandolino.Denken, Rätseln ...	9,95	€ 9,95
19	1	978-3-401-09983-5	Bandolo. Erstes Tierwissen	9,95	€ 9,95
20	1	978-3-401-09946-0	Bandolino.Was passt zusammen	7,95	€ 7,95
21	1	978-3-401-09982-8	Bandolino.Lust.Sp.f.unterwegs	9,95	€ 9,95
22	0	978-3-401-09807-4	Bandolino.Ich kenne schon... <i>nicht mehr lieferbar</i>	0,00	€ 0,00
23	1	978-3-401-09884-5	Bandolino.Konzentrieren+Komb.	9,95	€ 9,95
24	1	978-3-401-09835-7	Bandolino.Tiger, Affe, ...	9,95	€ 9,95
				Übertrag:	196,95

F. UNDÜTSCH GMBH
Lwl. Bremer Str. 5, 28332 Bremen
Postfach 190895, D 28098 Bremen

TELEFON +49 421 9773 940
TELEFAX +49 421 3779 66
WWW.UNDUETSCH.DE

GESCHÄFTSFÜHRUNG
Peter K. Gaarkron & Thomas Genschow
INFO@UNDUETSCH.DE

GERICHTSSTAND Bremen
HANDELSREGISTER AG: HR 34691 J
UST.-ID DE 17428774 ST.-NR. 466902-08091

COMMERZBANK AG
KTO 1 5520 34 BIC COB333HAN33
IBAN DE 25 251 00 399 0 05 20 34 00

DEUTSCHE BANK AG
KTO 27 02 07 BIC DEUT33HAN33
IBAN DE 25 251 7 030 0 0271 2207 00

SPARKASSE BREMEN AG
KTO 86 00 3 29 BIC SSKA33HAN33
IBAN DE 25 05 0 01 0386 00 00 29

OLDENBURGISCHE LANDESBANK
KTO 22 59 765 01 BIC OLB233HAN33
IBAN DE 25 251 2 003 0 0168 7651 00

Quality is our Tradition



F. UNDÜTSCH
since 1900

Colégio Imperatriz
Dona Leopoldina
Av. Michael Moor, Colonia Victória

Entre Rios Guarapuava - PR., 85139-400 / Brazil

Proforma Nr. 42168
Datum : 20.09.2017
Kunden-Nr. : 53138
Ansprechpartner : Ines Otte
Auftrag :
Referenz :

Ihre Ust-ID-Nr. :

Total/Summe EUR 1.364,84

Pos.	Menge	Artikelnummer	Bezeichnung	Einzelpreis	Gesamtpreis
Arena					
1	1	978-3-401-09014-6	Bandolino.Ich gehe i.d.KG	7,95	€ 7,95
2	1	978-3-401-70864-5	Bandolo. Ich lerne lesen	9,95	€ 9,95
3	1	978-3-401-70914-7	Bandolo. Lustige Rätselspiele	9,95	€ 9,95
4	1	978-3-401-71064-8	Bandolo. Farben und Formen	9,95	€ 9,95
5	1	978-3-401-71065-5	Bandolo. Blumen, Blätter ...	9,95	€ 9,95
6	1	978-3-401-70915-4	Bandolo. Lesen, Rechnen ...	9,95	€ 9,95
7	1	978-3-401-70699-3	Bandolino.Auf dem Bauernhof	7,95	€ 7,95
8	1	978-3-401-70700-6	Bandolo. D.k.i.schon im KG	9,95	€ 9,95
9	1	978-3-401-70595-8	Bandolino.Tierkinder	7,95	€ 7,95
10	1	978-3-401-70597-2	Bandolo. Topfit 1. Klasse	9,95	€ 9,95
11	1	978-3-401-70540-8	Bandolo. 1.Zählen-1.Rechnen	9,95	€ 9,95
12	1	978-3-401-70541-5	Bandolino.Spielen + Lernen	7,95	€ 7,95
13	1	978-3-401-70409-8	Bandolino.Komm mit a.d.Bauern.	9,95	€ 9,95
14	0	978-3-401-70542-2	Bandolino.Fahrzeuge <i>NA -erscheint ca. 12/2017</i> <i>Titel nicht vorgemerkt!</i>	0,00	€ 0,00
15	0	978-3-401-70412-8	Bandolo. Erstes Naturwissen <i>nicht mehr lieferbar</i>	0,00	€ 0,00
16	1	978-3-401-70008-3	Bandolino. Zählen+Kombinieren	9,95	€ 9,95
17	1	978-3-401-09417-5	Bandolino.Was wir gerne essen	7,95	€ 7,95
18	1	978-3-401-09951-4	Bandolino.Denken, Rätseln ...	9,95	€ 9,95
19	1	978-3-401-09983-5	Bandolo. Erstes Tierwissen	9,95	€ 9,95
20	1	978-3-401-09946-0	Bandolino.Was passt zusammen	7,95	€ 7,95
21	1	978-3-401-09982-8	Bandolino.Lust.Sp.f.unterwegs	9,95	€ 9,95
22	0	978-3-401-09807-4	Bandolino.Ich kenne schon... <i>nicht mehr lieferbar</i>	0,00	€ 0,00
23	1	978-3-401-09884-5	Bandolino.Konzentrieren+Komb.	9,95	€ 9,95
24	1	978-3-401-09835-7	Bandolino.Tiger, Affe, ...	9,95	€ 9,95
				Übertrag:	196,95

F. UNDÜTSCH GMBH

Lim. - Semmer 3, r. 4, 6, 28329 Bremen
Pos. Co. 1 00865, D. 28008 Bremen

COMMERZBANK AG

KTO 1052034 BIC COBA3333-290
IBAN DE 71 2901 0590 010 12034 00

TELEFON +49 421 37 75 9 0

TELEFAX +49 421 37 49 65
WWW.UNDUETSCH.DE

DEUTSCHE BANK AG

KTO 3702207 BIC DLDE 33 1XXX
IBAN DE 52 2907 0050 0270 2207 00

GESCHÄFTSFÜHRUNG

Frau: K. Garkhan & Thomas Gerchow
INFO@UNDUETSCH.DE

SPARKASSE BREMEN AG

KTO 86090429 BIC SSKL3333
IBAN DE 81 2905 0100 0086 0004 29

GERICHTSSTAND Bremen

HANDELSREGISTER AG III 3 34891 3
UST.-ID DE 1 4528774 ST.-NR. 4619/32/0809

OLDENBURGISCHE LANDESBANK

KTO 2268765/00 BIC OLBK3333
IBAN DE 62 2892 0050 2268 765/00

Quality is our Tradition



F. UNDÜTSCH
since 1900

**Colégio Imperatriz
Dona Leopoldina**
Av. Michael Moor, Colonia Victória

Entre Rios Guarapuava - PR., 85139-400 / Brazil

Proforma Nr. 42169
Datum : 25.09.2017
Kunden-Nr. : 53138
Ansprechpartner : Ines Otte
Auftrag :
Referenz : **Kindergarten**

Ihre Ust-ID-Nr. :

Total/Summe EUR 7.698,75

Pos.	Menge	Artikelnummer	Bezeichnung	Einzelpreis	Gesamtpreis
		Ravensburger			
1	2	4049817665404	SPL Was passt wohin?	10,92	21,84
2	4	4049817668474	SPL Was ziehe ich an?	10,92	43,68
3	2	4049817650431	SPL Mein erstes Memory <i>alternativ, da der gewünschte Artikel nicht mehr lieferbar!</i>	13,44	26,88
4	1	4049817651971	SPL Komm wir kaufen ein!	10,92	10,92
5	1	4049817652060	SPL Junior Elfer raus!	8,39	8,39
		Amazon			
6	1	B01LYETVLN	SPL Cravog	120,00	120,00
		Libri			
7	2	4010168022024	SPL Steckspiel Farbkringel	21,81	43,62
		Ravensburger			
8	2	4049817318768	SPL Mein Mäuschen-Farbspiel	22,68	45,36
9	2	4049817650486	SPL Fädel-Maus	10,92	21,84
10	2	4049817318515	SPL Mein 1. Mitmach-Spiel	22,68	45,36
11	2	4049817654040	SPL Kunterbunter Spielzoo	12,60	25,20
12	1	4005556234349	SPL Kl. Drache Kokosnuss	5,71	5,71
13	2	4049817676059	SPL Tiere und ihre Kinder	12,60	25,20
14	1	4049817674727	SPL Colorama	18,48	18,48
15	1	4049817676042	SPL Was passt zusammen?	12,60	12,60
16	1	4049817676066	SPL Blinde Kuh	12,60	12,60
17	1	4049817666852	SPL Quips	24,36	24,36
		Libri			
18	1	4000826014652	SPL Mein bunter Fadenzoo	11,76	11,76
		Betzold			
19	2	bld 85576	Tricky Fingers	8,39	16,78
			Übertrag:		540,58

F. UNDÜTSCH GMBH
Lini - Sommer 5, r. 4, 6, 28329 Bremen
Pos. Co. 1 00885, D. 28008 Bremen

TELEFON +49 421 37 75 9 0
TELEFAX +49 421 37 49 65
WWW.UNDUETSCH.DE

GESCHÄFTSFÜHRUNG
Fluor K. Garkhann & Thomas Gerchow
INFO@UNDUETSCH.DE

GERICHTSSTAND Bremen
HANDELSREGISTER AG III/3 34891 J
UST.-ID D.L.14528774 **ST.-NR.** 4619/32/0809

COMMERZBANK AG
KTO 1052034 BIC COBA3333-390
IBAN DE 71 2904 0590 010 12034 000

DEUTSCHE BANK AG
KTO 3702207 BIC DBK3 33 10XXX
IBAN DE 52 2907 0050 0270 2207 000

SPARKASSE BREMEN AG
KTO 86090429 BIC SSK333 22
IBAN DE 81 2905 010 0086 0004 29

OLDENBURGISCHE LANDESBANK
KTO 2268765 00 BIC OLBK33 10XXX
IBAN DE 62 2892 0050 2268 765 000

Quality is our Tradition



F. UNDÜTSCH
since 1900

Colégio Imperatriz
Dona Leopoldina
Av. Michael Moor, Colonia Victória

Entre Rios Guarapuava - PR., 85139-400 / Brazil

Proforma Nr. 42169
Datum : 25.09.2017
Kunden-Nr. : 53138
Ansprechpartner : Ines Otte
Auftrag :
Referenz : **Kindergarten**

Ihre Ust-ID-Nr. :

Total/Summe EUR 7.698,75

Pos.	Menge	Artikelnummer	Bezeichnung	Einzelpreis	Gesamtpreis
Ravensburger					
1	2	4049817665404	SPL Was passt wohin?	10,92	21,84
2	4	4049817668474	SPL Was ziehe ich an?	10,92	43,68
3	2	4049817650431	SPL Mein erstes Memory <i>alternativ, da der gewünschte Artikel nicht mehr lieferbar!</i>	13,44	26,88
4	1	4049817651971	SPL Komm wir kaufen ein!	10,92	10,92
5	1	4049817652060	SPL Junior Elfer raus!	8,39	8,39
Amazon					
6	1	B01LYETVLN	SPL Cravog	120,00	120,00
Libri					
7	2	4010168022024	SPL Steckspiel Farbkringel	21,81	43,62
Ravensburger					
8	2	4049817318768	SPL Mein Mäuschen-Farbspiel	22,68	45,36
9	2	4049817650486	SPL Fädel-Maus	10,92	21,84
10	2	4049817318515	SPL Mein 1. Mitmach-Spiel	22,68	45,36
11	2	4049817654040	SPL Kunterbunter Spielezoo	12,60	25,20
12	1	4005556234349	SPL Kl. Drache Kokosnuss	5,71	5,71
13	2	4049817676059	SPL Tiere und ihre Kinder	12,60	25,20
14	1	4049817674727	SPL Colorama	18,48	18,48
15	1	4049817676042	SPL Was passt zusammen?	12,60	12,60
16	1	4049817676066	SPL Blinde Kuh	12,60	12,60
17	1	4049817666852	SPL Quips	24,36	24,36
Libri					
18	1	4000826014652	SPL Mein bunter Fadenzoo	11,76	11,76
Betzold					
19	2	bld 85576	Tricky Fingers	8,39	16,78
Übertrag:					540,58

F. UNDÜTSCH GMBH
Lini. Sommer Str. 4-6, 28329 Bremen
Pos. Co. 1 00885, D. 28008 Bremen

TELEFON +49 421 37 75 9 0
TELEFAX +49 421 37 49 65
WWW.UNDUETSCH.DE

GESCHÄFTSFÜHRUNG
Fluor K. Garkhann & Thomas Gerchow
INFO@UNDUETSCH.DE

GERICHTSSTAND Bremen
HANDELSREGISTER AG III/3 34891 J
UST.-ID D.L.1.4528774 **ST.-NR.** 4619/32/0809

COMMERZBANK AG
KTO 1052034 BIC COBA3333-390
IBAN DE 71 2901 0590 010 12034 000

DEUTSCHE BANK AG
KTO 3702207 BIC DBK2 33 10XXX
IBAN DE 52 2907 0050 0270 2207 000

SPARKASSE BREMEN AG
KTO 86090429 BIC SSKL33 22
IBAN DE 81 2905 0101 0086 0004 29

OLDENBURGISCHE LANDESBANK
KTO 2268765100 BIC OLBK33 10XXX
IBAN DE 62 2902 0050 2268 7651 000