

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS FELIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

LEILA WARKEN

**INDICADORES DE VITALIDADE LINGUÍSTICA DO ALEMÃO E SUA RELAÇÃO
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO VALE DO CAÍ**

**FELIZ
2021**

Leila Warken

**INDICADORES DE VITALIDADE LINGUÍSTICA DO ALEMÃO E SUA RELAÇÃO
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO VALE DO CAÍ**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus de Feliz, como requisito à obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Me. Cristiano da Silveira
Pereira

FELIZ

2021

Leila Warken

**INDICADORES DE VITALIDADE LINGUÍSTICA DO ALEMÃO E SUA RELAÇÃO
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO VALE DO CAÍ**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul como requisito à obtenção do título de Licenciada em Letras.

Aprovada em 10 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Cristiano da Silveira Pereira (presidente)

Prof.^a Dra. Karen Pupp Spinassé

Prof. Dr. Cléo Vilson Altenhofen

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que colaboraram na realização deste trabalho. Em especial, agradeço ao meu orientador, Prof. Me. Cristiano da Silveira Pereira, pela dedicação e disponibilidade, assim como pelas constantes trocas a respeito do assunto desenvolvido. Agradeço também a todos os professores que fizeram parte dessa caminhada. Todos deixaram suas marcas em mim, tanto como acadêmica quanto como professora e pessoa, são seres incríveis! Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, em especial ao *campus* de Feliz, pelo acolhimento, espaço e por fazer eu me tornar novamente residente desta linda cidade.

Aos meus pais, Olmiro e Teresinha, que sempre me incentivaram de todas as formas e acreditaram em mim. Vocês foram o apoio ao entender minha ausência, me auxiliaram no dia a dia em tarefas domésticas, foram o apoio emocional em momentos de crise. Sem vocês eu, com certeza, não chegaria até aqui.

Agradeço aos amigos e familiares, de modo geral, que compreenderam minha ausência em muitos momentos, sem, no entanto, deixarem de me apoiar, entender e lembrar de mim, mesmo distante.

“Cada estação da vida é uma edição, que corrige a anterior, e que será corrigida também, até a edição definitiva, que o editor dá de graça aos vermes” – **Machado de Assis**

RESUMO

O presente trabalho observa a vinculação dos alunos dos municípios de São Vendelino, Bom Princípio e Feliz em relação à língua alemã (*Hochdeutsch* ou hunsriqueano riograndense). A partir disso, busca perceber como eles aprendem a língua, se no ambiente escolar ou no familiar e, de igual forma, perceber as políticas linguísticas existentes e se essas causam algum impacto no interesse dos jovens pela língua alemã. Para entender a comunidade linguística em questão, viu-se a necessidade de passar pela história da imigração alemã, as ondas imigratórias e, em um terceiro momento, das comunidades linguísticas em foco. Como forma de entender a inserção da língua e/ou de línguas estrangeiras no ambiente escolar, foram revisadas leis municipais, federais e políticas linguísticas. O objetivo da pesquisa é entender se as políticas linguísticas locais estão ou não impactando no interesse dos alunos pela língua alemã, seja na sua versão *standard* (*Hochdeutsch*) ou língua de imigração (hunsriqueano riograndense) e refletir o quão forte é o contato com a língua no núcleo familiar. A metodologia empregada é a análise documental e a pesquisa bibliográfica de modo a abranger as políticas educacionais e linguísticas dos municípios e revisar a bibliografia histórica sobre a imigração alemã. A pesquisa aplicada, envolvendo um questionário, é apresentada de forma qualitativa-descritiva, buscando as percepções dos respondentes a respeito da língua em questão.

Palavras-chave: Língua alemã; *Hunsrückisch*; políticas linguísticas; imigração alemã; ensino de línguas estrangeiras.

ABSTRACT

This academic paper observes the approximation among students from the cities of São Vendelino, Bom Princípio and Feliz in relation to the German language (*Hochdeutsch* or *Hunsriqueano Riograndense*). From that, it intends to perceive how students learn the language, if it is in the school or among family members and, in the same way, to perceive the language politics which rule at this moment and if they cause any impact in the interest of the youth about the German language. To understand the linguistic community, German immigration, immigration maps, and in a third moment, the linguistic community were reviewed. To understand how this foreign language is inserted in the school places, municipal and federal laws, and linguistic politics were reviewed. The purpose of this paper is to focus on understanding the local linguistic politics and how they are impacting on the interest, or not, in the students about the German language, in the *Hochdeutsch* version or in the immigration language (*Hunsriqueano Riograndense*) and reflecting how is the contact with the language in the family life. The methodology is based on document analysis and bibliographic research in order to include education and linguistic politics from the cities and review the historical bibliography about German immigration. The applied research, which involves a quiz, is presented in a descriptive qualitative form, as to see the perceptions from the people who answered about the German language.

Keywords: German language; *Hunsrückisch*; linguistic politics; German immigration; foreign language teaching.

ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Arbeit wird die Herangehensweise von Schülern der Gemeinden São Vendelino, Bom Princípio und Feliz in Bezug auf die deutsche Sprache (Hochdeutsch oder Hunsriqueano Riograndense) untersucht. Auf dieser Grundlage wird versucht zu verstehen, wie Schüler die Sprache lernen, sei es in der Schule oder im familiären Umfeld und ebenso zu verstehen, welche sprachpolitischen Maßnahmen es gibt und ob diese Auswirkungen auf das Interesse junger Menschen an der deutschen Sprache haben. Um die betreffende Sprachgemeinschaft zu verstehen, sahen wir die Notwendigkeit, die Geschichte der deutschen Einwanderung, die Einwanderungswellen und in einem dritten Moment die betreffenden Sprachgemeinschaften zu untersuchen. Um zu verstehen, wie die Sprache und/oder die Fremdsprachen in das schulische Umfeld integriert werden, wurden die kommunalen und föderalen Gesetze und die Sprachenpolitik überprüft. Ziel der Arbeit war es, herauszufinden, ob sich die lokale Sprachpolitik auf das Interesse der Schüler an der deutschen Sprache auswirkt, sei es in der Standardversion (Hochdeutsch) oder in der Einwanderersprache (Hunsriqueano Riograndense), und darüber nachzudenken, wie stark der Kontakt mit der Sprache in der Kernfamilie ist. Die Methodik stützte sich auf eine Dokumentenanalyse und eine Literaturrecherche, um die Bildungs- und Sprachpolitik der Gemeinden zu erfassen und die historische Bibliographie zur deutschen Einwanderung zu überprüfen. Die angewandte Forschung, die mit einem Fragebogen durchgeführt wurde, ist qualitativ-deskriptiv angelegt und sucht nach den Wahrnehmungen der Befragten in Bezug auf die betreffende Sprache.

Schlüsselwörter: Deutsche Sprache; Hunsrückisch; Sprachenpolitik; Deutsche Einwanderung; Fremdsprachenunterricht.

SAMMERFASSUNG

Dieses Werrik beovacht die Approximazion fun de Schiler fun de Munizippe São Vendelino, Bom Princípio un Feliz aan die deitsch Sproch (ob Hoghdeitsch odder Riograndenser Hunsrickisch). Dodriwer fersughd-ma se merrke, wie die Schiler die Sproch lerne, ob das in de Schul- odder Familjeumgewung forkommd. Aach so fersughd-ma die existierene Sprochepolitike se merrke un ob diese Politike en Einfluss uff dem junge Follek eere Interess aan de deitsche Sproch hon. Fer die bedroffne Sprochgemeinschaft se ferstehn, hom-mer gesihn, dass-ma dorrich drei Dinger gehn muss: die deitsch Migrazionsgeschichte, die Immigrationswelle un, in enem dritte Moment, die Sprochgemeinschaften sellebst. Fer die Inklusion fun Fremdsproche se ferstehn, sin munizippale un fädëraale Gesetz un Sprochepolitike examineerd waar. Dem Werrik sein Ziel hod sich konzentreerd uff se ferstehn ob die lokaale Sprochepolitike de Schiler eere Interess aan de deitsche Sproch, ob die Padrongvërsion (Hoghdeitsch) odder die Immigrationsproch (Riograndenser Hunsrickisch), influënsieere odder net, un iwerselehe wie staarik de Kontakt mit de Sproch in de Familje is. Die Mëtodologie hod sich uff Dokumenteanalisë un bibliografische Forschung basieerd fer de Munizippe eere Bildungs- un Sprochepolitike se umfasse un die geschichtlich Bibliografie iwer die deitsch Immigration se examineere. Die angewennd Forschung, wo en Questioneer eingeschloss hod, werd qualitativ un dëskriptiv prësenteerd fer de Befrohde eere Përzëptionen iwer die bedroffne Sproch se suche.

Schlisselwörter: Deutsche Sproch. Hunsrickisch. Sprochepolitike. Deutsche Immigration. Fremdsprocheleer.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACI	Associação Comercial e Industrial
BIRS	Bilinguismo no Rio Grande do Sul
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE IMAGENS E QUADROS

Figura 1 – Região do Hunsrückisch, na Alemanha	33
Quadro 1 – Outras considerações dos alunos – Bom Princípio	99
Quadro 2 – Outras considerações dos alunos – Feliz.....	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Em qual ano você estuda? – São Vendelino	82
Gráfico 2 – Em qual instituição você estuda? – São Vendelino	82
Gráfico 3 – Em quais momentos da sua vida escolar você estudou/ teve contato com a língua alemã? – São Vendelino.....	83
Gráfico 4 – Você sempre estudou neste município? – São Vendelino.....	83
Gráfico 5 – Você teve contato com a língua alemã em casa?.....	84
Gráfico 6 – Qual língua você aprendeu/ teve contato primeiro? – São Vendelino	84
Gráfico 7 – Caso tenha aprendido língua alemã em casa, qual foi aprendida? – São Vendelino	85
Gráfico 8 – Como você avalia o seu interesse pela língua alemã? – São Vendelino	86
Gráfico 9 – Caso tivesse a possibilidade de cursar Letras, quais línguas seriam de seu interesse? – São Vendelino.....	86
Gráfico 10 – Dentre a língua alemã aprendida na escola (<i>Hochdeutsch</i>) e a língua Alemã aprendida em casa (hunsriqueano riograndense), qual te desperta mais interesse? – São Vendelino.....	87
Gráfico 11 – Quão importante você considera a língua alemã aprendida em casa (hunsriqueano riograndense) – São Vendelino	87
Gráfico 12 – Quão importante você considera a língua alemã aprendida na escola (<i>Hochdeutsch</i>) – São Vendelino.....	88
Gráfico 13 – Você considera que um período semanal de língua estrangeira é o suficiente para o aprendizado? – São Vendelino	88
Gráfico 14 – Em quais locais você tem contato com a língua alemã? – São Vendelino	89
Gráfico 15 – Em qual ano você estuda? – Bom Princípio	90
Gráfico 16 – Em qual instituição você estuda? – Bom Princípio	91
Gráfico 17 – Em quais momentos da sua vida escolar você estudou/ teve contato com a língua alemã? – Bom Princípio.....	92
Gráfico 18 – Você sempre estudou neste município? – Bom Princípio.....	92
Gráfico 19 – Você teve contato com a língua alemã em casa? – Bom Princípio	93
Gráfico 20 – Qual língua você aprendeu / teve contato primeiro? – Bom Princípio ..	93
Gráfico 21 – Caso tenha aprendido língua alemã e casa, qual foi aprendida? – Bom Princípio	94

Gráfico 22 – Como você avalia o seu interesse pela língua alemã? – Bom Princípio	94
Gráfico 23 – Caso tivesse a possibilidade de cursar Letras, quais línguas seriam de seu interesse? – Bom Princípio.....	95
Gráfico 24 – Dentre a língua alemã aprendida na escola (<i>Hochdeutsch</i>) e a língua alemã aprendida em casa (hunsriqueano riograndense), qual te desperta mais interesse? – Bom Princípio.....	96
Gráfico 25 – Quão importante você considera a língua alemã aprendida em casa (hunsriqueano riograndense) – Bom Princípio	97
Gráfico 26 – Quão importante você considera a língua alemã aprendida na escola (<i>Hochdeutsch</i>) – Bom Princípio.....	97
Gráfico 27 – Você considera que um período semanal de língua estrangeira é o suficiente para o aprendizado? – Bom Princípio	98
Gráfico 28 – Em quais locais você tem contato com a língua alemã? – Bom Princípio	98
Gráfico 29 – Em qual ano você estuda? – Feliz	100
Gráfico 30 – Em qual instituição você estuda? – Feliz	101
Gráfico 31 – Em quais momentos da sua vida escolar você estudou/ teve contato com a língua alemã? – Feliz.....	101
Gráfico 32 – Você sempre estudou nesse município? – Feliz.....	103
Gráfico 33 – Você teve contato com a língua alemã em casa? – Feliz	104
Gráfico 34 – Qual língua você aprendeu / teve contato primeiro? – Feliz	104
Gráfico 35 – Caso tenha aprendido a língua alemã e casa, qual foi aprendida? – Feliz.....	105
Gráfico 36 – Como você avalia o seu interesse pela língua alemã? – Feliz.....	106
Gráfico 37 – Caso tivesse a possibilidade de cursar Letras, quais línguas seriam de seu interesse? – Feliz.....	107
Gráfico 38 – Dentre a língua alemã aprendida na escola (<i>Hochdeutsch</i>) e a língua alemã aprendida em casa (hunsriqueano riograndense), qual te desperta mais interesse? – Feliz	108
Gráfico 39 – Quão importante você considera a língua alemã aprendida em casa (hunsriqueano riograndense) – Feliz.....	108
Gráfico 40 – Quão importante você considera a língua alemã aprendida na escola (<i>Hochdeutsch</i>) – Feliz.....	109

Gráfico 41 – Você considera que um período semanal de língua estrangeira é o suficiente para o aprendizado? – Feliz.....	110
Gráfico 42 – Em quais locais você tem contato com a língua alemã? – Feliz.....	111

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A IMIGRAÇÃO ALEMÃ	17
3	MAPAS IMIGRATÓRIOS	33
4	COMUNIDADE LINGUÍSTICA	39
5	LEIS MUNICIPAIS, FEDERAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	52
5.1	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	67
5.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	68
5.3	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	69
5.4	Lei n.º 11.892, de 29 de Dezembro de 2008.....	72
5.5	Regimento das Escolas de Ensino Fundamental – cidade de Feliz	72
5.6	Lei Orgânica do Município de Bom Princípio.....	73
5.7	Regimento Escolar da Escola Municipal de São Vendelino.....	73
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
6.1	Sujeitos de Pesquisa	79
6.2	Documentos Oficiais	79
6.3	CrITÉrios de Seleção e Exclusão	80
7	ANÁLISE DE DADOS	81
7.1	São Vendelino	81
7.2	Bom Princípio.....	89
7.3	Feliz.....	99
7.4	Análise Comparativa entre Municípios	112
7.5	Sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	117
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE	124
	APÊNDICE A – Questionário para TCC	125

1 INTRODUÇÃO

A região do Vale do Caí, no Rio Grande do Sul, foi colonizada por imigrantes alemães migrados da região do Hunsrück, na Alemanha. Esses imigrantes, além de trazerem sua cultura, trouxeram sua língua, a qual, em contato com o português, apresentou algumas modificações que, hoje, caracterizam a língua de imigração, o alemão hunsriqueano riograndense. Dentre as cidades da região do Vale do Caí, todas elas possuem as características citadas, porém apenas três são de interesse deste estudo, a saber: São Vendelino, Bom Princípio e Feliz.

O estudo se justifica por algumas percepções da autora em relação a vivências pelas quais passou, como, por exemplo, no trabalho pela dificuldade que o setor de recursos humanos possui em encontrar colaboradores falantes de língua alemã, pela dificuldade em acessar algum curso livre que tenha continuidade além do nível inicial, pelo fato de o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* de Feliz, ter sido criado no intuito de fortalecer a cultura local e a cultura alemã não ter encontrado espaço nessa instituição, no município citado, e pela crescente percepção de um menor interesse e prestígio pela língua alemã de parte das novas gerações.

Buscando entender se as políticas públicas locais estão ou não impactando no interesse dos alunos pela língua alemã, seja na sua variedade *standard* (alemão padrão ou *Hochdeutsch*), seja na língua de imigração (hunsriqueano riograndense ou *Hunsrückisch*) e perceber o quão forte é o contato com a língua no núcleo familiar, é que esta pesquisa foi realizada. São Vendelino, Bom Princípio e Feliz foram escolhidos devido à proximidade geográfica, pelos alunos desses municípios buscarem o Instituto Federal como espaço para cursarem o ensino médio e/ou o nível superior e por serem os municípios nos quais a autora teve as percepções apresentadas na justificativa, já que são municípios em que mora e/ou morou, trabalha e/ou trabalhou.

O trabalho possui sete capítulos, além da introdução e das considerações finais. A seção dois ficou dedicada à imigração alemã, seu contexto histórico, o que estava ocorrendo na Europa e o que ocorria no Brasil, além da promessa do que seria encontrado aqui, ou seja, a promessa de vida nova.

A seção três apresenta a imigração através de suas ondas e mapas imigratórios, já que ela não ocorreu em apenas um momento e com um grupo de

imigrantes. De igual forma, os grupos vindos para o Brasil se espalharam não somente pelo Rio Grande do Sul, mas também para demais estados brasileiros e, para entender a comunidade situada aqui, cabe a contextualização da imigração alemã e seus mapas imigratórios.

A seção quatro foi dedicada à comunidade linguística, tanto à contextualização do que forma uma comunidade linguística quanto à comunidade linguística em questão, ou seja, aquela estudada neste trabalho.

A seção cinco abrange as leis municipais, federais e as políticas públicas em vigor, com o foco recaindo sobre a inserção da língua estrangeira no ambiente escolar, principalmente a língua alemã, idioma que possui um maior espaço nas leis municipais, porém com muitas diferenças entre os municípios estudados.

A seção seis foi dedicada aos procedimentos metodológicos, especificando os sujeitos de pesquisa, os documentos oficiais, os critérios de seleção e exclusão, assim como o cruzamento de dados.

Por fim, a seção sete apresenta os dados coletados, analisados e separados por município, ou seja, há uma subseção sobre São Vendelino, um sobre Bom Princípio e um sobre Feliz, um destinado à comparação de dados entre municípios, e o último é dedicado ao contexto de não abrangência dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *campus* de Feliz. Para finalizar, as considerações finais, em que a autora também traz a possibilidade para trabalhos futuros.

2 A IMIGRAÇÃO ALEMÃ

A imigração alemã, ocorrida a partir de 1824 para o Brasil, trouxe a língua alemã para a região, o hunsriqueano falado na região do Vale do Caí. Segundo Kauer (2017), essa migração teve preferência (sem restrição) devido ao receio que o governo tinha da migração advinda de países europeus proprietários de colônias. Porém, como a região do Hunsrück contempla fronteiras entre Alemanha, França, Luxemburgo – e essas fronteiras moveram-se durante a história, assim como famílias ali resididas –, muitas famílias procedentes desses arredores também migraram aproveitando as ofertas de terra, segurança e novo início de vida no Brasil.

As condições enfrentadas nos navios não eram das mais agradáveis: além do tempo, do tipo de transporte, do espaço limitado, da fome, das doenças, havia a perda dos mais debilitados, normalmente crianças, grávidas e idosos. Assim, vinham na bagagem esperança e frustrações, mas a velha Europa não era esquecida (KAUER, 2017). Chegados ao Brasil, muitos alemães não se naturalizavam brasileiros, como aponta Kauer (2017, p. 54):

Muitos alemães simplesmente não se naturalizavam. Ou pelo menos não exerciam seus direitos e deveres civis. Talvez alguns esperassem retornar à Europa em pouco tempo. Com certeza, não a maioria que foi abandonada à própria sorte na mata. As dificuldades geográficas levaram a um desinteresse pelos direitos oferecidos tanto pelo país quanto por seu destino.

Segundo Schupp (2004), para receber os primeiros imigrantes e mostrar a importância atribuída ao fato, o presidente, em pessoa, foi ao porto receber os recém-chegados. Esses, após alguns dias em Porto Alegre, seguiram o Rio dos Sinos acima, em direção ao local a eles destinado. Instalaram-se inicialmente em barracos de tábuas a eles destinados e foram alimentados pelo governo até que se estabelecessem.

Ainda segundo Schupp (2004), cada família receberia uma quantidade de animais para o trabalho, vaca de leite, animais domésticos, sementes para plantação e uma área a ser cultivada, a qual estava, em parte, coberta por mata. E essa atitude não ocorreu sem um propósito:

Que o governo se mostrasse empenhado em tratar os primeiros colonos com benevolência e grande atenção, não passava de uma atitude inteligente. Era previsível que a alegria e o sofrimento dos recém-chegados

encontraria [sic] eco lá longe na velha pátria e, conforme o caso, atuaria [sic] como estímulo ou freio sobre o afluxo de novos colonos.

E, de fato, os relatos favoráveis que seguiam para a Alemanha não demoraram em atrair muitos outros desejosos de emigrar. E, em poucos anos, assistiu-se a uma corrente imigratória regular procedente da Alemanha para o sul do Brasil. (SCHUPP, 2004, p. 14-15)

Mesmo havendo recebido os benefícios citados, foram grandes as dificuldades enfrentadas pelos colonos, como a busca de local apropriado para moradia, abertura de mata virgem, o uso de pertences trazidos (caixas) como móveis, plantio de modo rudimentar, comida e alimentação simples e pobre, animais venenosos como ameaça e/ou predadores que atacavam seus animais e que, por vezes, ameaçavam a própria vida do imigrante, foram situações encontradas na nova morada (SCHUPP, 2004). E havia os primeiros moradores e reais proprietários daquelas áreas:

Obviamente, os colonos não viviam agora sem preocupações. Nas redondezas viviam os bugres ou índios selvagens, que observam com desconfiança e hostilidade o avanço dos homens brancos e aproveitaram toda e qualquer ocasião para lhes causar danos. (SCHUPP, 2004, p. 18)

Segundo Assmann (2010), os imigrantes não trouxeram grandes pertences, mas sim seus saberes, vieram já que em seu país havia problemas, como terra esgotada, guerra napoleônica, fome, miséria, além da questão de propriedade e outros fatores. Assmann (2013, p. 74) reforça as informações trazidas anteriormente:

Denominados como germanos, teutos ou mesmo alemães, os imigrantes encontraram, aqui no sul do Brasil, no Rio Grande do Sul, uma terra cheia de perigos; uma floresta com animais selvagens, bravios e venenosos, e índios selvagens por toda a parte. A maioria dos alemães que veio se estabeleceu nos vales do rio dos Sinos e do rio Caí. Eles vieram do Saarland (Sarre) e do Hunsrück, regiões que fazem divisa com a França. Os franceses já desde sempre eram grandes inimigos do povo alemão, brigavam por causa da terra que fica junto ao Reno.

O pior período foi o início do século XIX, nos anos das guerras napoleônicas. Napoleão, imperador da França, e seus soldados eram cruelmente ruins para com os alemães, naqueles tempos. A região do Hunsrück e do Sarre era dominada pelos franceses, a terra estava ocupada, e seus moradores estavam subjugados pelos franceses. Estes destruíram a natureza, a colheita ia para os oficiais franceses, as igrejas foram transformadas em estábulos, a região foi explorada, o idioma francês foi oficializado etc.

Segundo Assmann (2021), os primeiros alemães chegam a Porto Alegre em 18 de julho de 1824 através da ida do major Schäffer à Alemanha para a contratação de colonos e soldados, a mando de Dom Pedro I. Em outro trecho da mesma obra,

este autor aponta que Feliciano Pinheiro, então presidente da província, embarcou as pessoas em um barco, o qual fez com que atracassem em São Leopoldo em 25 de julho de 1824, iniciando o estabelecimento da colônia alemã no vale dos Sinos, a partir da Feitoria do Linho Cânhamo.

Mudanças ocorreram antes da vinda dos alemães. Havia latifúndios de portugueses com criação pecuária com trabalho escravo. Já os alemães eram proprietários de áreas menores e viviam da policultura agrícola de mão de obra familiar, ou seja, até as crianças se envolviam nessas atividades (ASSMANN, 2021). A Guerra dos Farrapos interrompe essa imigração por 10 anos. Mas, ao final, em 1846, esse fluxo é retomado e é, então, que a região onde hoje é situado o Vale do Caí passa a ser povoado:

As colônias velhas estavam então ocupadas, e chegam novas levas de imigrantes. Dom Pedro I edita um decreto ordenando que as terras entre o Rio Caí e o Arroio Forromeco deviam ser divididas em lotes. O diretor da colônia de São Leopoldo, doutor Hillebrand, entrega a tarefa ao agrimensor Ernst Muüzzel, que então faz as medições, e os lotes são distribuídos entre os novos imigrantes.

Desse modo, então, as primeiras famílias alemãs chegam aqui em nossa região no ano de 1846. Elas provêm da Colônia Velha e principalmente dentre aqueles imigrantes do Hunsrück. Os imigrantes do Hunsrück encontram-se hoje em todo o estado do Rio Grande do Sul, e por isso a fala do hunsriguich é conhecida em todos os lugares: essa fala, o hunsriguich (*sic*), é a alma de todos nós. (ASSMANN, 2021, p. 20-21)

Uma questão que chama a atenção e é ponto de indagação é o porquê e como o Brasil foi a opção para a imigração. O vínculo veio através da Dona Leopoldina, filha do imperador da Áustria, e os motivos somaram-se, já que ela sabia das dificuldades passadas pelo povo, enquanto Dom Pedro precisava ocupar, povoar, colonizar, proteger fronteiras do Brasil, e queria que o fosse com pessoas brancas (ASSMANN, 2021). As promessas feitas foram muitas: “O governo brasileiro ofereceu e prometeu muita coisa aos alemães: passagem, terra, ferramentas para poder começar logo a trabalhar, víveres, isenção de impostos por alguns anos e liberdade de religião” (ASSMANN, 2021, p. 53). Porém, a realidade que se apresentou foi consideravelmente diferente, já que as propriedades eram situadas em áreas em meio à mata, sem estrutura alguma de estradas e espaços comunitários, além da fauna composta, também, de animais selvagens e peçonhentos (ASSMANN, 2021).

Passado esse cenário inicial, na década de 1830, no Rio Grande do Sul, irrompiam guerras devido à insatisfação com o governo central, em virtude do cenário que até hoje conhecemos: altas taxas tributárias e demais demandas da época e baixo retorno. Nesse cenário, os imigrantes não estavam dispostos a levantar armas contra o governo, porém não viram outra escolha após os insurretos atacarem seus pertences e os convocarem à força, contexto que ocorreu em áreas mais próximas aos locais de guerra (maiores centros, na época). Enquanto isso, nas picadas e interiores, esses se refugiavam para não participarem de tal ato (SCHUPP, 2004).

O cenário que se desenhou foi onde

[...] a guerra durou dez anos, se é que se pode chamar de guerra a sequência de assaltos, os golpes ousados, poder-se-ia dizer até atos heroicos, acompanhados de repetidos atos de traição. Inominável foi a deterioração dos costumes que tomou conta das picadas, as crueldades que acompanharam, a miséria e os horrores que se abateram sobre as famílias. Homens casados foram levados sob o olhar dos seus, arrastados para o mato e abatidos, outros encontraram a morte perto de suas casas. [...]

Já que durante esse tempo não houve imigração, a população somente cresceu com o acréscimo interno, isto é, com o superávit de nascimentos. O número total de alemães no Rio Grande do Sul no fim da guerra em 1844 é calculado em 5.250 pessoas. (SCHUPP, 2004, p. 18-19)

Os imigrantes ajudaram a construir o Rio Grande do Sul com entusiasmo. Durante a Revolução Farroupilha, os homens imigrantes foram convocados. Com a vinda dos novos imigrantes, em 1846 eles “chegam a Picada Feliz, que naquela época se chamava *Passo da Boa Esperança*” (ASSMANN, 2021, p. 54). Com os costumes religiosos advindos da pátria mãe, as pessoas praticavam seus cultos religiosos nos domingos e feriados, mesmo na ausência de capelas. Essas, assim como as escolas, se tornaram prioridades para esses imigrantes (ASSMANN, 2021).

Além desse fator, a língua era outra dificuldade para a cidadania: eles mantinham o alemão que possuíam e não aprendiam o português, motivo pelo qual ficavam sem eleger representantes, discutir política ou até se informar. Os imigrantes continuaram a se identificar como alemães (KAUER, 2017).

Em seu livro *Colônia alemã: histórias e memórias*, no capítulo *Língua*, Müller (1981) traz o seguinte trecho ao falar sobre o hunsriqueano:

O que ainda me levou a este capítulo foi o fato de eu poder entender-me com tal linguagem, perfeitamente, em 1973, na zona do Hunsrück, na

República Federal da Alemanha. A incrível semelhança entre muitas palavras que há 100 anos sobrevivem lá e cá, fez com que me perguntassem “wenn sin Sie dan ausgewannet?”, quando o senhor emigrou para o Brasil? Aliás, Hansheinz Keller, historiador do Hunsrück, que aqui esteve três vezes, percorrendo, a pedido, a velha colônia de São Leopoldo, disse achar que a língua aqui tivesse mantido tal “originalidade” às vezes maior do que na própria Alemanha. (MÜLLER, 1981, p. 53)

O contexto educacional se apresentou mais estruturado nos maiores centros, buscando a expansão para o interior. Também havia diferenças entre os imigrantes: segundo Schupp (2004), os imigrantes estavam bem servidos de escolas, o que não era uma realidade entre os italianos, cuja educação se restringia a escolas de governo ou casa particulares, já que as crianças dessa origem não sabiam ler nem escrever, enquanto, segundo o autor, os alemães contavam com 16 escolas, das quais 11 católicas, quatro protestantes e uma mista.

Em 1800, Antônio d’Avila abriu uma escola; ele não possuía conhecimento adequado de sua tarefa de educador. Logo após, em 1820, começaram a ser instaladas escolas do governo nos centros maiores (Porto Alegre, Pelotas, Rio Grande, Triunfo, Santo Antônio da Patrulha, Piratini, Rio Pardo e Cachoeira). Os postos de professores nem sempre foram preenchidos, havendo mais crianças matriculadas do que a quantidade real de frequentadoras da escola (SCHUPP, 2004).

Não havia obrigatoriedade na frequência, mesmo que várias tentativas punitivas fossem testadas. Em 1876, ocorreram reformas na instituição, inclusive houve uma tentativa de inclusão da língua alemã como obrigatória para os professores que almejavam trabalhar na colônia alemã. Contudo, entre o veto e a posterior troca do presidente, esse artigo não foi implementado (SCHUPP, 2004).

A Escola Normal era frequentada por pessoas de ambos os sexos. No entanto, a maioria era composta de mulheres, já que havia falta de professoras, trazendo um caminho fácil e seguro para alcançar razoável segurança. O presidente na época apoiava a instituição, e dessa saíram muitos profissionais que atuaram na colônia (SCHUPP, 2004). Todavia, o cenário de educação escolar que se desenhava não era institucionalizado:

Pelo ensino livre garantia-se a liberdade de ensino no sentido mais amplo. Livre foi, em primeiro lugar, o ensino elementar. Cada pai estava autorizado a ensinar ele próprio seus filhos, encarregar outros para ensiná-los, mandar para escolas do Estado ou até dispensar qualquer ensino. Livres eram também o ensino secundário e ensino acadêmico. A partir de 1901,

qualquer um (pessoa física ou pessoa jurídica) estava autorizado a abrir um ginásio, o qual, se preenchesse determinadas condições, podia ser equiparado ao ginásio D. Pedro II, tanto pelos programas escolares quanto pelo efeito legal dos exames. Contudo, adscrescia-se ao respectivo ginásio um fiscal por ele remunerado, encarregado de supervisionar os estudos e os exames.

Com o ensino leigo fica excluído da escola qualquer tipo de ensino religioso. No início, agiu-se com muito rigor na preservação do caráter leigo do ensino, e todo ensino religioso era totalmente interdito nos prédios escolares públicos [...]. (SCHUPP, 2004, p. 173)

Embora o cenário que se desenhava fosse voltado para o ensino leigo, no interior o que se desenhava eram as escolas católicas ou protestantes, e os líderes religiosos cuidaram “para que em toda parte onde não houvesse escolas fossem instaladas escolas comunitárias” (SCHUPP, 2004, p. 175) – conforme o interior ia se expandindo, maior a necessidade de educandários.

Ainda assim, havia dificuldades a serem enfrentadas, como a localização das escolas e a contratação de professores, o que se constituía uma dificuldade, já que estes professores ou não possuíam conhecimento adequado, ou não estavam dispostos a se deslocar para as escolas mais interioranas. Pais, algumas vezes, preferiam o filho auxiliando na lida da roça a frequentar a escola. Professores tinham seu salário multiplicável pelo número de crianças que frequentavam a escola, eram pagos por compensação, aproximadamente 2 mil réis por aluno ao mês, motivo pelo qual buscavam incentivar os estudos das crianças e dos jovens. O período de estudo era de meio turno (manhã), permitindo que, à tarde, os filhos pudessem ajudar os pais (SCHUPP, 2004).

Segundo Schupp (2004), além de atuar como professor, normalmente essas pessoas também eram fabriqueiras e regentes de canto nas igrejas, o que lhes rendia uma renda extra. Já os líderes religiosos possuíam outras incumbências além das instituições religiosas nas quais estavam à frente:

Foi e ainda é tarefa dos padres incentivarem a instalação de novas escolas comunitárias, cuidarem da contratação de professores idôneos, supervisionarem o ensino e com a sua autoridade defendê-lo junto às crianças e, às vezes, também junto aos pais. E eles de fato sempre tomaram muito a peito essa importante incumbência e, mediante repetidas visitas às escolas, mantêm vivo o entusiasmo dos professores e alunos. (SCHUPP, 2004, p. 176)

Como dito acima, os pais necessitavam que os filhos auxiliassem nos trabalhos domésticos e de cultivo. Assim, os líderes religiosos enfrentavam dificuldades com os pais, que acreditavam que seus filhos não necessitavam

estudar/saber mais que seus ascendentes – para os pais, bastava que os filhos participassem da preparação para a primeira eucaristia. Os líderes buscavam combater essa visão dos pais, em conversas e momentos religiosos, chegando a colocar como regra que nenhuma criança fosse aceita para a primeira eucaristia sem ter frequentado quatro anos escolares (SCHUPP, 2004).

Além dessa situação, também era enfrentado o contexto das línguas alemã e portuguesa, em que

Paralelamente a essas escolas comunitárias ou paroquiais, de caráter inteiramente privado, existiam na colônia também escolas oficiais, instaladas e mantidas pelo Estado, as assim denominadas escolas do governo. Nas escolas comunitárias e paroquiais ensinava-se, como é óbvio, apenas em alemão. Ao Estado interessava que os alemães aprendessem a língua portuguesa por força da mistura com o elemento brasileiro. Os pais alemães, entretanto, não demonstravam grande vontade em mandar os filhos para essas escolas, uma vez que o ensino religioso estava excluído, fato que as tornavam de antemão antipáticas aos alemães e do outro lado porque o ensino se dava em português, língua que as crianças não entendiam.

É verdade que o governo se esforçou para remover esse mal, destinando na medida do possível para a colônia professores que dominassem também a língua alemã, pagando-lhes inclusive um vencimento mais alto. Mesmo assim, os colonos demonstravam pouca confiança nas escolas do governo, pois temiam que seus filhos, no momento em que a língua portuguesa lhes franqueasse a porta para as cidades maiores, levariam para a casa a indiferença religiosa, expulsando juntamente com o singelo espírito religioso também a felicidade da colônia. (SCHUPP, 2004, p. 177)

Em contraponto com o que Schupp (2004) apontou, Kauer (2017) traz um cenário no qual a escola era prioridade na colônia alemã e, mesmo com as dificuldades econômicas e de infraestrutura, todos se empenhavam com seu esforço para erguerem as salas. Pontua a respeito dos professores contratados da Europa, ou escolhidos entre os imigrantes por ter maior capacidade, do salário que ganhavam era baixo e que recebiam um lote de terra como complemento, e embora pesando no bolso dos imigrantes sustentar a educação, o pouco lucro da venda de produtos era destinado a isso.

Assmann (2010) apresenta este cenário de modo como estava presente na localidade em que vive, Feliz (município da região do Vale do Cai). Segundo ela, não estava definido com quantos anos as crianças tinham que começar a ir à escola, nem quanto tempo elas deviam frequentá-la, não havia uniforme e as férias coincidiam com o tempo de plantação ou de colheita. Assmann (2010) aponta que não havia séries, mas os alunos eram divididos por livros conforme sua evolução,

permaneciam sentados em grupos de acordo com essa divisão. Ao findar o quarto livro, eram considerados concluintes dos estudos e estavam aptos a participar dos bailes que aconteciam. Assmann (2010, p. 139) cita outro fator relevante que marcou a região em que vive:

As primeiras escolas eram as Paroquiais, e o professor paroquial dava as aulas em alemão e, por isso, as crianças não sabiam falar uma palavra em português. Não era fácil, minha gente! Por ocasião da Segunda Guerra Mundial, quando falar alemão foi proibido, foi uma tristeza. De um dia para o outro, não se devia mais falar uma palavra em alemão... Foi terrível!

Segundo Assmann (2021), o trio escola/professor/igreja era o primeiro a ser providenciado na nova pátria. A escola era construída e dentro dela ocorria o serviço religioso, as crianças não podiam crescer sem ir à escola e um morador era nomeado professor, professores paroquiais, que tinham um salário baixo e eram ajudados pela comunidade, assim como os padres e pastores, ajudados pela comunidade através de gêneros alimentícios.

O professor paroquial também tinha compromisso de acompanhar o padre nas visitas às capelas, preparação dos cultos/missas. Ele estava envolvido nos ensaios de canto, além de tocar o sino, e em cada dia, 15 minutos eram destinados para a aula de religião, e preparação para os sacramentos (ASSMANN, 2021).

As escolas paroquiais não tinham vínculo com o governo. Então, a maior autoridade era o líder religioso, que nomeava o professor, sob validade dos dirigentes da comunidade (ASSMANN, 2021). Durante a Segunda Guerra Mundial, as escolas paroquiais foram municipalizadas, o que melhorou a vida do professor quanto a incentivos, como subvenção do governo:

Até essa época, somente se ensinava e se aprendia usando o idioma alemão; por isso, então, muitos professores pararam de lecionar porque não tinham conhecimento (suficiente) da língua do país. Daí por diante, porém, o governo tinha o direito de nomear os professores. Isso muitas vezes causou grandes dificuldades na comunidade. (ASSMANN, 2021, p. 25-26)

Ainda segundo Kauer (2017), o livro era algo que não podia faltar, possuindo presença marcante entre os protestantes, já que, desde cedo, manuseavam a Bíblia diariamente. Para o autor, os “alemães formavam uma ilha de leitores numa sociedade brasileira – mar de analfabetos. Nem os governos nem as comunidades vizinhas de outras etnias ocupavam tanto o seu tempo com a educação” (KAUER, 2017, p. 51).

Como a situação financeira e as condições das famílias eram precárias, as famílias autorizavam o estudo apenas do necessário: ler, escrever, as quatro operações, um pouco de história, geografia e canto, e algumas vezes a catequese junto desses momentos, já que muitos pastores também eram professores. Estudavam até quando o recurso financeiro permitia; caso houvesse serviço na roça, é para lá que iam, e os estudos tinham que ser feitos em casa, de modo autodidata (KAUER, 2017).

A divisão escolar era por livro, e não por idade, uma vez que era comum as crianças iniciarem a estudar aos 9 ou 10 anos de idade, e a maioria era representada pela confirmação ou primeira eucaristia (nas respectivas igrejas), que ocorria aos 13 ou 14 anos, o que retrata que essas crianças ficavam pouco tempo na escola (MÜLLER, 1981). As turmas eram multisseriadas, porém as séries definidas através dos livros, e cada um tinha sua atividade de acordo com o livro em que estivesse. O material escolar era composto de uma lousa, importada da Alemanha, a qual era apagada com água e paninho (MÜLLER, 1981).

Quando havia necessidade, os teuto-brasileiros se comunicavam de qualquer modo: o alemão, lia e escrevia em alemão, esse alfabetizado aqui ou na Europa. Porém, dos nascidos no Brasil, muitos ainda não tinham escolaridade, e a língua falada entre os imigrados era o alemão, conseqüentemente era essa que aprendiam (KAUER, 2017). Além disso, “a existência de escolas germânicas aqui e a falta do ensino luso ao lado ampliavam este abismo nas proximidades das colônias” (KAUER, 2017, p. 61).

Quem via vantagem, aprendia português, pois assim poderia lucrar como intermediário de negócios. Algumas vezes, a cacofonia entre idiomas causava algumas confusões. Em alguns momentos, devido ao imigrante ter dificuldade em “dobrar” língua, a mímica se tornava alternativa em alguns momentos (KAUER, 2017).

Porém, com o tempo, essa barreira também foi sendo quebrada. Seus descendentes passaram a entender aqueles que visitavam as colônias. E adotaram o português como idioma principal a tal ponto de esquecerem suas raízes culturais. Posteriormente, o governo Vargas completou isso proibindo o alemão.

Em toda a História Gaúcha sempre ocorreu o aportuguesamento de palavras e nomes. (KAUER, 2017, p. 67)

O citado aportuguesamento trata-se de empréstimos da língua portuguesa, e é muito percebida na grafia de sobrenomes, em que as variações se deram através da troca de letras. Nesse contexto, segundo Kauer (2017, p. 67), “o problema da herança linguística encontra-se no convívio. Tudo porque a cultura não se transmite pela genética”.

No que remonta à questão sociolinguística, a língua que a população local, hoje, muitas vezes declara não ser o “alemão correto”, na verdade é a língua de imigração que manteve suas origens. Isto é, ela não passou pelas mesmas mudanças que a sua língua de origem, assim como todas as línguas passam por “atualizações” ao longo do tempo e criam seus regionalismos.

Ainda no âmbito da língua, Altenhofen e Morello *et al.* (2018) reforçam a questão do vínculo religioso com o escolar, quanto à preocupação e quanto à manutenção da língua:

Desde o início de sua história no Brasil, os imigrantes alemães e seus descendentes tiveram uma grande preocupação em construir instituições de educação como igrejas, escolas e também em instaurar uma imprensa em sua língua. Essas instituições tiveram um papel muito importante na difusão da escrita do alemão *standard*. A prática dominante nas comunidades católicas e evangélicas em cidades de colonização alemã era usar majoritariamente a língua alemã no âmbito religioso. Além de cultos com a liturgia escrita em alemão, a instrução de jovens e a leitura da Bíblia também se davam em Hochdeutsch. Mesmo materiais impressos de comunicação com os membros da comunidade religiosa eram escritos até um bom tempo em língua alemã, como vemos nos exemplos abaixo, do mesmo padre, desde sua ordenação, em 1922, até a comemoração do jubileu de 25 anos, em 1947, quando, apesar da política de nacionalização recente, ainda manteve a língua alemã, porém com a opção também em português (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 176).

Assim o campo religioso levanta a questão da complementaridade entre o oral e a escrita, abrangendo desde materiais impressos, até inscrições em igrejas e sepulturas. E já que as palavras voam, mas permanecem quando escritas, essa representação e autoafirmação da língua de imigração causou incômodo à política de nacionalização do Estado Novo, de modo a ocorrer práticas buscando o apagamento e a perda da escrita da língua de imigração nesse período (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Para além disso, com a distância e as localizações, o Brasil não deu atenção devida aos alemães, que, além de não poder aprender português, tinham como principal prioridade a própria sobrevivência, em muitos casos permanecendo isolados e impedindo o desenvolvimento de uma comunicação bilíngue (KAUER,

2017). Kauer (2017 p. 56) afirma que “ao contrário, suas picadas, vilas e até cidades pareciam transplantadas da Alemanha para o pampa”.

A língua se manteve viva muito em virtude de uma espécie de pacto informal entre Estado e sociedade, que manteve toda essa situação inalterada (KAUER, 2017). Aqui, Kauer (2017, p. 56-57) traz um aspecto que muito explica o que hoje percebemos:

Todas as atividades fora da colônia se tornavam complicadas porque os teuto-brasileiros não falavam português. As gerações seguintes, nascidas aqui, também não foram assimiladas à sua pátria. Décadas se passaram sem que a barreira do idioma fosse definitivamente quebrada para a maioria. Os descendentes dos imigrantes conheciam a Alemanha apenas de ouvir falar através dos seus pais. Porém, atendendo à necessidade de adaptação, encontraram soluções interessantes.

Os professores eram escolhidos entre os adultos que tivessem alguma capacidade intelectual especial, mas sem formação alguma. Consequentemente, era professor quem queria, aprendia quem podia. Alguns professores vinham da Alemanha, e pastores buscavam organizar as escolas do interior (KAUER, 2017).

As famílias simples, com muitos filhos, que viviam de e com a agricultura, passaram a mudar de cidade ou se deslocar em busca de estudos e/ou trabalho; a geração nascida após 1980 e 1990 vivenciou outra realidade. Os pais, que possuíam como língua materna o alemão e enfrentaram dificuldades de aprendizado na escola, ou sofreram preconceito nos grandes centros, deixaram de ensinar o alemão para seus filhos. Alguns até buscavam ensinar através de palavras soltas, porém uma língua, para se manter, não basta ser entendida, precisa ser falada, praticada e, se possível, registrada. Assim, essa geração pouco aprendeu a língua de imigração e, muitas vezes, pouco se interessa por ela. Por meio deste estudo, esse contexto será analisado e destrinchado a partir das políticas públicas voltadas às línguas de imigração.

Um aspecto que Altenhofen e Morello *et al.* (2018) apresentam de característica dessas comunidades é a questão da falta de energia elétrica em muitos locais até meados de 1990. Havia a dificuldade de conservação de alimentos que necessitavam de refrigeração. Tais dificuldades eram suportadas pela rede de vizinhança, tanto no auxílio durante o carneio de animais quanto na divisão da carne e outros produtos devido à conservação e como meio de retribuição a favores. Este contexto mantinha viva a interação através do Hunsriqueano.

Segundo Altenhofen e Morello *et al.* (2018), as primeiras escolas, majoritariamente ligadas à Igreja Católica, utilizavam o alemão padrão de língua comum, língua de instrução, e a língua tinha um amplo papel na estrutura social da colônia, visto que o número de escolas comunitárias era alto. A política de nacionalização de ensino do governo Vargas, além de impor o português como língua única, também terminou com a sustentação do ensino de língua alemã com o fechamento de escolas étnicas comunitárias. Essa situação deixou marcas na memória da geração mais velha das comunidades alemãs do Brasil (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

A situação só não foi mais agressiva, de modo a extinguir a língua de imigração, porque

Costuma-se apontar a repressão linguística da política de nacionalização do ensino como responsável, em grande medida, pela perda dessas línguas. No entanto, segundo já se defendeu em Altenhofen (1996, p. 72), essa consequência de fato ocorreu em contextos urbanizados, onde o português já estava fortemente presente. Mas em áreas rurais, ela muito mais contribuiu para um refúgio na “língua da família”, neste caso o Hunsrückisch, que é o que restou como opção, pois a proficiência em português não estava sempre disponível, uma vez que o Estado não tinha dado as condições para uma aprendizagem aditiva adequada do português. As comunidades tiveram que construir suas próprias escolas. A política de nacionalização, ao fechar essas escolas ou proibir o ensino de alemão, impediu na verdade não o uso da língua local, que muitas vezes foi a única que restou, mas sim o acesso à norma escrita do alemão. No período precedente, mantiveram-se verdadeiras pontes de papel em alemão [...]. Agora, de um dia para o outro, o Estado exigia o conhecimento de uma língua para a qual muito pouco, ou quase nada tinha feito. E pior: agora ainda queria apagar a língua local, que sempre esteve ali, utilizando para isso métodos autoritários de discriminação e de violência linguística, a ponto de ameaçar um falante de “cortar sua língua fora”, como lemos no relato acima.¹ (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 160)

Neste cenário, atualmente fala-se em direitos linguísticos e educação plurilíngue como diferencial e bem necessário, mas cabe ressaltar que há grandes dificuldades para tal. Por exemplo, no plano pedagógico, a adequação da abordagem do repertório linguístico dos alunos; no curricular, o desafio da oferta dessas línguas locais; no estrutural, a carência de professores com formação específica com a inclusão da perspectiva plurilíngue. Estes fatores mostram a relevância da escola em priorizar e enfrentar as questões linguísticas presentes na comunidade plurilíngue em que está inserida (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

¹ Relato apresentado na bibliografia de onde o trecho foi retirado.

Altenhofen e Morello *et al.* (2018) falam do desaparecimento da língua local devido à questão escolar, seja pela ausência da língua local, seja pela exigência de língua de poder. Não obstante estes problemas, ainda há crianças falantes do Hunsriqueano, o que requer uma postura do Estado e da escola para adequar o ensino ao contexto e salvaguardar o plurilinguismo como capital cultural (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Outra questão impactante na atualidade é a falta de professores de alemão e uma política que priorize o ensino de inglês e outras línguas majoritárias. Além disso, há a questão burocrática para inserção do alemão como opção de língua estrangeira (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Um fator a ser observado é a linguagem artística a ser utilizada para conscientizar e expressar a identidade de grupo de modo a conferir um prestígio maior à língua minoritária. Ela traz o desenvolvimento da autoestima e a conscientização linguística no uso do Hunsriqueano. É preciso dar vez e voz à educação plurilinguística, já que essa facilita a percepção de língua viva e presente em diferentes âmbitos da comunidade (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Vê-se, portanto, que a relação entre língua e igreja não é nada trivial. Língua, Igreja, Escola e Imprensa são instituições indissociáveis na história da imigração alemã no Brasil. Elas formam os pilares de uma unidade no sentido estrito da palavra, de modo que não podem ser consideradas separadamente. Nas colônias velhas, parece haver uma matriz francônio-renana de confissão católica que desempenhou papel central na difusão desse tipo Deitsch, de base mais renana. Como a religião católica foi por muito tempo a única religião tolerada pelo Estado brasileiro, é de se supor que os católicos tivessem o caminho à migração facilitado e que muitos protestantes se tenham convertido ao catolicismo. Além disso, o predomínio de católicos nos pontos das colônias novas pode ser visto, em certa medida, como um reflexo da liderança que tiveram os padres jesuítas, no Bauernverein – especialmente os padres Theodor Amstad (idealizador da associação), Max von Lassberg e Johannes Rick. (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 169-170)

A Constituição da República Federativa do Brasil assegura o direito de ser plural, só que esse direito precisa ser exercido no dia a dia. Desse modo, a língua também necessita reivindicar seu lugar em meio à diversidade, mesmo que seja considerada de menor prestígio. Porém, é justamente na autoafirmação desse plurilinguismo como valor e bem cultural onde os falantes podem encontrar um caminho para gerir este conhecimento (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Mesmo possuindo os mesmos direitos e possibilidades de serem aprendidas, desenvolvidas e usadas plenamente, as línguas possuem diferentes direitos

políticos, influenciados pela força do poder entre os falantes e suas línguas (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). E é nesse aspecto que se torna importante a compreensão do valor intrínseco do plurilinguismo, aqui em pauta do Hunsriqueano, na relação com as demais línguas, e também a importância das administrações municipais com papel vital na inclusão da diversidade linguística como pauta, já que “língua é poder, língua atrai votos, língua vende produtos, certamente o leitor já deve ter ouvido mais de uma vez esses argumentos” (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 173).

A instância da administração municipal, onde há falantes e não falantes da variedade local, é que possui a responsabilidade das decisões legais sobre a questão plurilinguística. Essas intervenções políticas podem mudar a questão sociolinguística do contexto multilíngue. Elas requerem cuidado, já que uma gestão equivocada pode minar o processo de manutenção linguística de línguas minoritárias, assim como ocorreu no governo do Estado Novo (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Em pesquisa sobre os escritos de língua alemã em comunidades de falantes de Hunsriqueano, foi perceptível o quanto esta língua sobrevive oralmente, já que as manifestações escritas, em maioria, ou ocorriam em alemão padrão ou buscavam alcançar este padrão de escrita, ainda que tivessem influências da língua oral (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Mesmo com os “rastros de apagamento da história” empreendidos pelo Estado Novo, ainda há a presença do alemão padrão na religião das comunidades de imigrantes, seja em cantos, hinos ou mensagens com citações bíblicas, seja em celebração (cultos e missas), em datas comemorativas em língua alemã (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Uma situação relevante é que o espaço escrito do Hunsriqueano não remonta apenas à situação atual, em que é utilizado para fins de humor em redes sociais. Esse contexto se apresenta ao longo dos anos, já que, em meio à produção literária,

[...] a tradição de usar o Hunsrückisch para o humor se relaciona com o acervo coletivo de narrativas que fazem parte da literatura oral desse grupo. Muitas vezes se escreviam histórias e anedotas que já eram conhecidas na comunidade e que agora ganhavam uma versão escrita. (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 179)

E aqui os autores novamente reforçam o crescimento da presença do Hunsriqueano nos meios audiovisuais, através de filmes, documentários, *sites*, *blogs* e redes sociais, ainda que nas comunidades e localidades de descendentes de alemães ainda está muito presente o rádio, tradição que acompanha as famílias nas regiões e áreas coloniais desde a década de 1920, e a língua também encontra refúgio na oferta musical dessas regiões (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Na pesquisa de Altenhofen e Morello *et al.* (2018), há um paralelo entre os usos de ambas línguas, o Hunsriqueano se apresenta mais em ambientes informais, como preparação de festas, grupos de terceira idade, grupos musicais, coral e programas de rádio; já o alemão padrão é apresentado como utilizado (também) na missa ou culto, coral e na preparação de festas. Mesmo ambas sendo citadas no que se refere a culto/igreja, ainda assim os representantes desses ambientes religiosos apresentam que a variedade utilizada é o alemão padrão (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Apesar da pesquisa sobre o Inventário do Hunsriqueano apresentada por esses autores ser restrita a uma pequena amostra, essa relação entre informalidade e formalidade e seus tipos de fala/língua são esperadas na ampla maioria das comunidades (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Para além da língua, a dança e o canto são constituintes das manifestações culturais identitárias em espaços de imigração, já que abrange várias gerações como forma de expressar a identidade local e repensam cultura, história e língua, de modo a formar também comunidades de prática da língua (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Enquanto os grupos de dança identificados pelo IHLBrI apresentam uma maioria de crianças e jovens, sendo poucos os grupos de dança das gerações mais velhas, os coros e sociedades de canto são formados, majoritariamente, por idosos. E são esses grupos que utilizam o canto e a música como forma de manter vivo o Hunsrückisch, de lembrar e também aprender o alemão *standard*, além de demarcar com isso a sua origem e sua identidade plural. [...]

Em suma, os grupos de dança, coros e sociedades de canto, assim como também o teatro e outras expressões artísticas ao lado da literatura (como a pintura e a escultura), representam um potencial de enorme significado para a conscientização da língua e sua manutenção que, apesar das manifestações encontradas na história, ainda permanece bastante adormecido para o tema “língua de imigração, língua materna”. Futuros editais e ações como a que proporciona o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) devem abrir novos horizontes, compatíveis com a importância e o valor que o plurilinguismo representa nos dias atuais (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 198)

Um fator que é preciso ser visto é a questão de leis e medidas jurídicas que reconheçam as línguas como um bem constitutivo da sociedade, algo ainda recente no Brasil, já que a maioria das leis sempre foi voltada para o patrimônio material histórico e cultural. O que ocorre é que o olhar para os bens imateriais carrega valores (quase sempre) intangíveis e acabam tocados e visibilizados apenas pela própria ação que os coloca como foco (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Ao longo da imigração alemã ocorrida no século XIX, os imigrantes provindos de variadas regiões da Alemanha se instalaram em diferentes estados brasileiros. O capítulo seguinte apresenta um pouco mais destas ondas migratórias e os espaços onde essas comunidades se instalaram.

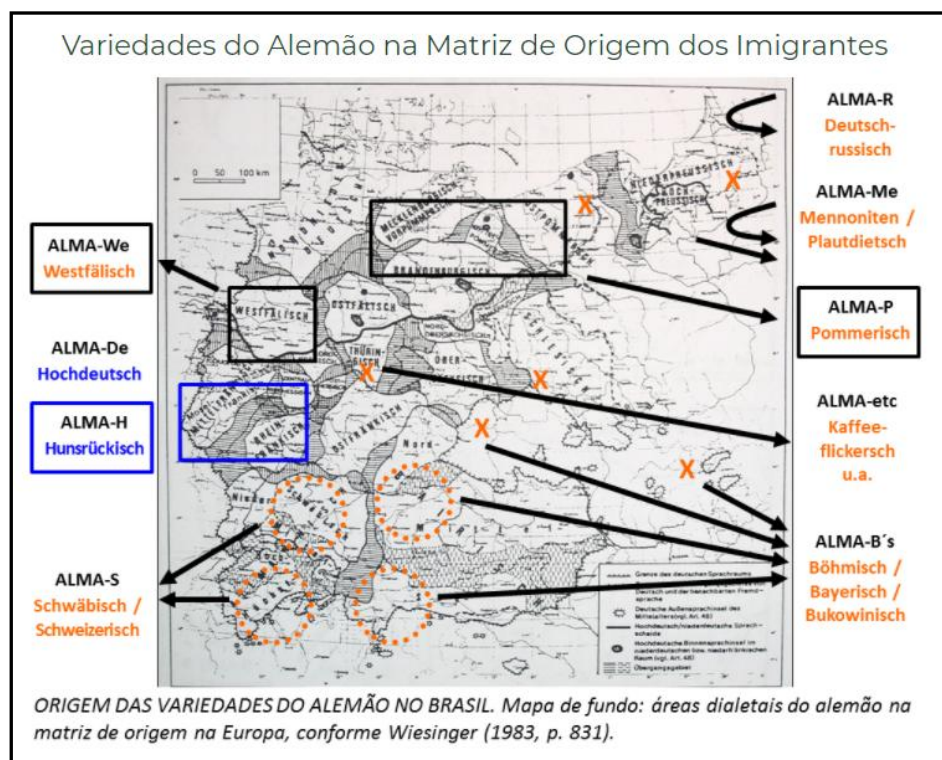
3 MAPAS IMIGRATÓRIOS

O Hunsriqueano gera questionamentos dentro dos próprios falantes em relação à sua origem, já que essa é diferente da língua falada ou ensinada nas escolas, isto é, do alemão padrão. Boa parte dessa questão está vinculada à região de onde esses imigrantes vieram. Mas este não é o único fator. É importante ressaltar que o autoconhecimento

[...] da língua de origem e de como ela funciona mostra-se, nesse tipo de reflexão, essencial, para uma política linguística e educacional que respeite as identidades e que queira de fato reconhecer, salvaguardar e promover o plurilinguismo pautado na diversidade como um patrimônio cultural. Não fosse a vinculação com a origem sócio-histórica e geográfica, seja em que âmbito se aplique, perderíamos boa parte da diversidade interna, dificultando a reconstrução da história particular de cada grupo. Além disso, a adoção de um rótulo geral resultaria em um quadro estatístico reduzido desse patrimônio, pois teríamos apenas uma língua, e não catorze. (ALTENHOFEN; MORELLO et al., 2018, p. 26)

Considerando esse patrimônio histórico, para melhor entendimento desses fatores, cabe trazer a visão da região do Hunsrück (Imagem 1), na Alemanha.

Figura 1 – Região do *Hunsrückisch*, na Alemanha



Fonte: <https://www.ufrgs.br/projalma/variedades-do-alemao/>.

O Hunriqueano adquiriu características que incluem os contatos linguísticos no processo de migração e a função dessa língua nesses contatos, visto que os falantes que aqui estão distantes de seus antepassados no Hunsrück, lugar em que que aprenderam essa língua na comunicação diária (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Por isso, o termo Hunsrückisch, mais do que remeter à origem geográfica do falante, nem sempre comprovada, remete à origem linguística do que configura sua base dialetal de partida, entendida como “o alemão originalmente falado nessa região centro-ocidental, especialmente na interação familiar”. (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 27-28)

Existem diversas variedades do alemão possíveis nas comunidades. Entre essas variedades, há duas situações principais: a) a situação em que o falante domina mais de uma variedade do alemão, normalmente de origem familiar e outra variedade considerada padrão, coincidindo com a forma do Hunriqueano muitas vezes – dentro da sociolinguística, seria o contexto de diglossia. A partir dessa hipótese, há a possibilidade da triglossia, em que as variedades se constituem de uma dialetal familiar, outra como língua comum da comunidade e a terceira como norma escrita e falada do *Hochdeutsch*²; e b) a situação que é caracterizada pela perda da variedade de origem (familiar) para o uso do alemão falado na comunidade. Este caso frequentemente coincide com o Hunriqueano, situação essa mais comum no Rio Grande do Sul, onde imigrantes de outras origens instalados em regiões/comunidades de hunsriqueanos restringem-se ou assimilam a variedade e/ou norma local; situação não encontrada em demais estados brasileiros (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Historicamente, o Hunsrückisch se formou a partir de uma base dialetal proveniente da região de mesmo nome, o Hunsrück, e que engloba um contínuo entre o francônio-moselano e o francônio-renano. Linguisticamente, é resultado de diferentes contatos intervaretais, mas também interlinguais, especialmente com o português regional falado no entorno das comunidades. Socialmente, o Hunsrückisch assumiu a função de língua comum da interação diária entre os diferentes grupos de imigrantes. (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 36-37)

Segundo Altenhofen e Morello *et al.* (2018), há uma diminuição diageracional no uso espontâneo do Hunriqueano, o que pode apresentar uma possível perda da língua em curso, ao menos em questão de uma consciência linguística sobre seu

² Alemão padrão.

sentido original, já que jovens conhecem a forma, porém não a aplicam. O uso é mais frequente e se dá entre os falantes mais velhos, bem como na área das antigas colônias, anteriores a 1850, localizadas mais a leste nos estados da região sul do Brasil.

Esse contexto teve a organização da comunidade como algo vital, o que garante a manutenção da língua e é um elo de coesão do grupo. Nas migrações em comunidade, levavam e difundiam sua língua à medida que entravam em contato com novas línguas e variedades do português. Conseqüentemente, além da difusão por um grande território, chama atenção a conexão das comunidades através das relações de parentesco, identidade étnica, linguística ou outros fatores diversos (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

À medida que os novos imigrantes foram chegando, o Hunriqueano passou a se transformar em uma espécie de variedade dialetal do alemão padrão, isso porque esses imigrantes não só reforçaram o uso da língua, como trouxeram uma concepção de norma que foi se alterando ao longo do século XIX. Eles elevaram em grau variável o Hunriqueano ao mais próximo que conseguiram da norma culta, situação que não abrangeu localidades mais distantes, muito protegidas de influências externas, o que tornou a eleger um padrão de fala para as diferentes funções (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Nesse contexto, o próprio Hunriqueano passou a ser considerado por esses imigrantes posteriores como dialetal e associado aos descendentes dos imigrantes pioneiros, há mais tempo instalados e radicados, e majoritariamente provenientes da região de Hunsrück (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Entre 1824 e 1850, os imigrantes pioneiros, aproximadamente cinco mil, viveram sem contato com os novos imigrantes, o que permitiu uma maior fixação do Hunriqueano como língua comum. Assim, os novos imigrantes se juntam aos pioneiros, semelhantes, já que de possuem uma “mesma” língua de origem, de modo a se proteger na segurança da vizinhança, o que fez com que o Hunriqueano fosse adotado pelos novos migrantes (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Essa transmissão de informação linguística por toda a área mostra uma rede de comunicação ampla, conectada de diferentes formas, pelo comércio das colônias, pela atividade das igrejas, enfim pela língua comum. Entender essa dinâmica de comunicação é entender a história da imigração e ocupação do Brasil colonizado por essas populações. Existe, contudo, uma influência que vai, no sentido inverso, do novo migrante para o velho. Os imigrantes posteriores vão trazer em seu repertório linguístico um alemão

mais próximo da norma *standard*, que por uma série de fatores, em especial com a lei prussiana de obrigatoriedade da escola (*preussische Schulpflicht*) tinha já alcançado uma parcela mais ampla da população, na Europa. (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 71)

Além da assimilação dos “novos” imigrantes de características da fala dos pioneiros, esses trouxeram em seu dialeto uma língua mais estandardizada, equivalente ao *Deutsch* do Hunriqueano rio-grandense, o que fica evidente devido às características vinculadas aos mapas migratórios que indicam essa característica em regiões ocupadas por imigrantes posteriores a 1950 (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Por fim, o que fizemos até agora equivale ao esforço de tipologizar o Hunsrückisch, para encontrar no “caos aparente da variação linguística” uma ordem que diga algo sobre a estrutura social e a história dos falantes e de sua língua. Ao ouvir um determinado falante de Hunsrückisch podemos mais ou menos prever a região de origem pelo tipo de alemão que fala. Contudo, o seu repertório é de um falante plurilíngue, com mais ou menos influência do português, mais ou menos elementos da norma do Hochdeutsch, mais ou menos marcas *Deitsch* ou *Deutsch*, antigas/originais ou novas. Assim, é pertinente que fechemos esta descrição mostrando como o falante pode variar ou alternar, no mesmo discurso, entre uma variante e outra, ou entre uma língua e outra. São os fenômenos mais instáveis e variáveis que veremos a seguir.³ (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 71-72)

Mesmo que nos anos seguintes (de 1886 a 1936) o percentual de alemães imigrantes represente aproximadamente 7% do total, entre 1844 e 1874 aproximadamente 87% dos imigrantes que se estabeleceram no Rio Grande do Sul foram de origem alemã. Outro fato é que entre 1824 e 1874 os imigrantes alemães foram a grande maioria e quase únicos migrantes. Além disso, a alta taxa de natalidade entre as famílias impulsionou o aumento da população dessa origem (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

No momento, não há uma estatística fundamentada do número de falantes do Hunriqueano no Brasil, já que pesquisas normalmente têm o levantamento como língua alemã de modo genérico. O que há de informação e fica evidente no Censo de 1940 e no BIRS de 1990⁴ é que o alemão aparece como a segunda língua mais falada, obviamente após o próprio português (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

³ Variáveis apresentadas na bibliografia de onde o trecho foi retirado.

⁴ O projeto Bilinguismo no Rio Grande do Sul (BIRS) foi desenvolvido por Walter Koch, do Instituto de Letras da UFRGS, entre os anos 1985 e 1987, com o objetivo de mapear as áreas bilíngues do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/projalma/birs-bilinguismo-no-rs/>.

Tem-se, assim, um paradoxo entre as estatísticas do número de imigrantes, em que o alemão está entre os menores índices, e de outro lado a estatística do número de falantes, em que a língua alemã aparece, contrariamente, com o maior número de falantes. É verdade que grande parte dos imigrantes posteriores, mesmo em maior número, se instalou em áreas urbanas e teve, por efeito já do avanço da industrialização e das vias de comunicação, uma perda linguística mais acentuada. Mas os descendentes de alemães das gerações anteriores, por muito tempo único grupo imigrado, já se encontravam na quarta geração e, mesmo vindo em menor número, não só mantiveram com mais vitalidade sua língua, como também vivenciaram um crescimento populacional significativo. (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 118-119)

Em 1940, falantes de outras línguas, além do português, representavam menos de 4% da população, estimando uma perda média de 1% de falantes até os dias atuais. Estima-se um índice pouco menor que 3% atualmente (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Dentro desse cenário, “[...] se fizermos as comparações possíveis do quadro analisado⁵, o alemão representa aproximadamente a metade desse contingente (1,56% do total de bilíngues no Brasil e 61,13% do total de falantes de alemão no Rio Grande do Sul), seguido do italiano (64,62% no Rio Grande do Sul) [...]” (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 120).

De modo estimativo, Altenhofen e Morello *et al.* (2018), considerando os dados apresentados nos estudos, consideram que haja um contingente de 1.225.000 falantes de Hunriqueano espalhados entre Rio Grande do Sul (aproximadamente 80% dos falantes de alemão), Santa Catarina, Paraná, região amazônica, Espírito Santo, Argentina e Paraguai. Embora estimativo e com limitação devido a se basear em dados de aproximadamente três gerações passadas, os dados base foram levantados com controle metodológico.

Atualmente, ainda encontram-se muitos falantes de outras línguas, o que abrange o Hunriqueano. No entanto, a perda do patrimônio linguístico brasileiro aumenta de geração em geração, e a manutenção desse patrimônio exige esforços (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Para os autores, “para encontrar alternativas no sentido de salvaguardar essa diversidade, é determinante compreender como se adquire, transmite e usa a língua minoritária nesses contextos e qual significado ela assume na estrutura social onde é usada” (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 120-121).

Um dado importante a ressaltar é que as picadas eram constituídas de famílias com vizinhos falantes de mesma língua, o que se mostrou como um ponto

⁵ Quadro apresentado na bibliografia de onde o trecho foi retirado.

que permitiu a manutenção do Hunriqueano nesses locais, mesmo durante a obrigação do uso do português (governo da República) ocorrido a partir de 1890, já que, na vizinhança, formou-se uma rede de comunicação na língua (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Passados pelo viés geográfico das migrações, importa observar a constituição das comunidades linguísticas formadas por esses imigrantes. As comunidades se formaram devido a alguma forma de aproximação, seja pela localidade, seja pela religião ou alguma outra afinidade, como o fato de pertencerem a famílias próximas. Com o tempo, a língua trazida de outro país e suas mudanças em curso passaram a caracterizar suas comunidades linguísticas e de fala, as quais são aprofundadas no capítulo a seguir.

4 COMUNIDADE LINGUÍSTICA

Dentro do contexto deste estudo, vale trazer a definição do Hunriqueano e sua comunidade linguística. Fatores relevantes a apontar englobam a visão da comunidade linguística a respeito da língua de imigração, a qual por muitos é vista como dialeto e/ou menosprezada como um uso errado do alemão – ou alemão não correto –, e até muitas vezes não utilizada pelos mais jovens que ainda tiveram contato com a língua por motivos de vergonha de seu sotaque e/ou origens.

Nessa perspectiva, Altenhofen e Morello *et al.* (2018) trazem o viés de real valorização dessa língua, a qual conta com poucos registros escritos devido à sua transmissão oral e também à questão da sua variação, já que difere do alto alemão e possui uma variação entre famílias e a comunidade linguística, o que não diminui sua importância histórica e cultural.

Segundo Altenhofen e Morello *et al.* (2018), todas as línguas variam e a variação é algo intrínseco de qualquer língua. Basta pensarmos no próprio português brasileiro dentro do nosso país de dimensão continental. Assim, com o Hunriqueano não é diferente. Mesmo que reflexos dessa língua de imigração, como reconhecer ou não a distinção entre p/b, t/d ou k/g, façam com que a língua seja estigmatizada, isso não justifica a sua desvalorização, já que seu valor não deve ser mensurado pelo seu impacto calcado no sotaque durante o uso do português, uma vez que essa marca também pode ocorrer em falantes monolíngues. Não transmitir o Hunriqueano aos filhos é ignorar o possível ganho de tornar os filhos bilíngues em idade precoce (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Estas percepções e os variados pontos de vista dos falantes de alemão sobre o nome de sua língua são determinantes para o reconhecimento e a valorização do Hunsrückisch no Brasil. No entanto, não queremos apenas debater o nome dado à língua em função da valorização e dos direitos linguísticos, mas também para dar a oportunidade aos falantes de refletir e conhecer melhor sua própria língua de origem. Concluindo, vale reafirmar a pertinência de considerar a forma Hunsrückisch (pt. hunsriqueano) como a melhor opção para representar a língua como Referência Cultural Brasileira. Além de ser uma denominação in vivo, usada em quase toda sua área de difusão, e de distinguir claramente sua origem e especificidades, e apesar de poder evocar associações com sentidos depreciativos, ainda assim é a denominação que melhor resume a identidade dessa língua, atrevida e dinâmica ao mesmo tempo, uma língua “periférica” de forte vitalidade, capaz de enfrentar grandes adversidades. (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 45)

Vale ressaltar o que contribuiu para a estratificação do Hunriqueano e demais variedades do alemão, suporte que a igreja, a escola e a imprensa deram a essas línguas de imigração. Mesmo havendo falantes dos mais variados repertórios linguísticos, mais ou menos standardizados, a busca das regularidades que tornara o Hunriqueano uma língua de comunidade se tornou mais relevante (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Um contexto que contribuiu para a manutenção e disseminação da língua foram os centros de vida social, locais organizados nas picadas, cujo resultado da interação entre membros dessas comunidades resultou no Hunriqueano que hoje conhecemos, visto que foi necessário a adoção de um padrão de fala com regularidades e traços entre esses moradores (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Em meio a todas as adaptações necessárias aos imigrantes, flora, fauna, clima, áreas fechadas para residência e o pouco contato com a língua local, ainda assim é o português que deixa no Hunriqueano as marcas mais profundas. Isso ocorre devido ao uso de recursos como os neologismos, de modo a suprir demandas de comunicação, como as denominações da fauna e flora até então desconhecidas (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Esses elementos do português no Hunriqueano trouxeram a questão da depreciação da língua, anteriormente aqui mencionada, e que perdura até hoje, chegando a impactar na visão, por parte de alguns, de que o Hunriqueano não seria nem português, nem alemão (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Essa é uma visão equivocada, já que não existem línguas puras, e o português, em seu contato com línguas indígenas e africanas, passou pelo mesmo processo que o Hunriqueano tem passado em contato com o português (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). O que ocorre nessas situações é que

[...] o bilíngue dispõe de um repertório linguístico maior e pode se servir do que lhe está à disposição, desde que o seu interlocutor também seja bilíngue, para entendê-lo. Esse uso plurilíngue e plurivarietal ativa processos e habilidades extremamente complexos. (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 77)

Esse processo, em alguns níveis, vai além da palavra, atingindo sentenças e frases, o que, dentro da linguística, é chamado de *code switching* (empréstimo do inglês que significa “alternância de código”). Essa mudança entre o Hunriqueano e o

português acontece em algumas situações frasais, situação ocorrida com maior frequência entre os mais jovens (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

É importante frisar que o *code switching* ocorre quando o falante tem um amplo domínio de ambas as línguas, e ele é utilizado em vista de uma tradução não carregar o mesmo sentido, usufruindo, então, do repertório que vai além de apenas uma língua (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Outro fato importante a ser mencionado é que o Hunriqueano, língua de comunidade de fala, a qual iremos considerar aqui, o Vale do Caí, porém essa realidade é de todas elas. É uma língua essencialmente falada, e que toda vez que essa tinha a pretensão de ser registrada em papel, isso ocorria utilizando-se das regras do alemão gramatical (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Raros registros em variedade Hunriqueano ocorriam em almanaques ou jornais, e esses em grande parte de cunho humorístico. Porém ainda seguiam as regras aplicadas ao alemão padrão (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018), situação que mudou ao longo dos anos, uma vez que, atualmente, é possível observar diversos registros em redes sociais em que o uso do Hunriqueano aparece sem algum padrão de escrita.

De modo geral, a escrita do Hunriqueano é baseada em regularidades compartilhadas com as demais variedades do alemão e em suas diferentes situações de uso, já que cada pessoa possui diversos contextos de intenção e interação, podendo ocorrer uma mescla entre variantes e variedades diferentes (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). A grafia é dividida em dois modelos: o baseado no alemão padrão e o baseado nas regras fonéticas. Cabe, nesse contexto, salientar:

[...] a escrita do Hunsrückisch precisa dar conta das diferentes variedades que formam essa língua, inclusive com os empréstimos do português e do Hochdeutsch, e de outras línguas em contato. É, portanto, uma escrita inclusiva e que resguarda o diálogo com a história em que se desenvolveu. (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 86)

Enquanto o aprendizado do Hunriqueano ocorreu e ocorre no ambiente familiar, atualmente ele divide seu espaço com o português, antes exclusivo em interações sociais e escolares. Caso a família não dê a devida atenção a esse bilinguismo, a tendência é que ele se extinga (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Estudos desenvolvidos apontam que, em famílias nas quais um dos ascendentes não fala o Hunriqueano, é natural a opção do português como língua

de diálogo, mas ainda que ambos os pais falem o Hunriqueano, isso não é garantia do uso da língua com seus filhos, enquanto que entre cônjuges o uso se mantém (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Dentro da questão acima exposta, outro contexto importante de ser pontuado é a própria relevância que é dada à língua, seja o próprio alemão, seja o Hunriqueano. Muitas vezes, frente ao mundo globalizado outras línguas são abordadas com maior ênfase e, aí, as línguas hegemônicas são vistas com maior prioridade pelas novas gerações:

O fato de os netos deixarem de aprender e de usar a língua constitui um indicador de perda geracional da língua que vem se acelerando nos últimos anos e constituem por isso um desafio para as políticas de revitalização. Sabemos que as gerações mais jovens, incluindo as crianças, têm sido expostas a processos de formação e de aquisição de línguas ligados não mais e centralmente ao núcleo familiar. O uso das tecnologias de comunicação e informação permite acessos e intercâmbios linguísticos de muitas e diferentes ordens, e novas profissões valorizam línguas mais centrais e trazem para dentro de casa línguas que antes ficavam distantes, como o mandarim, o coreano, etc. Esse cenário interfere na forma pela qual as línguas são ensinadas e transmitidas. Para os falantes das línguas brasileiras resultantes de processos de imigração de países europeus, como é o caso do Hunsrückisch, além dessas dinâmicas, há a presença do alemão *standard* como língua de ensino e aprendizagem e de formação nos cursos superiores que se apresentam como possibilidade de ensino/aprendizagem em lugar da sua língua local [...]. (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 133-134)

Mesmo que seja analisada a possibilidade de aprendizado do alemão, norma mais *standard*, essa questão não é um fator que impacte de modo a diminuir a perda intergeracional do Hunriqueano, e o português vem tomando o lugar das línguas minoritárias (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Esses estudos reforçam a visão de o Hunriqueano ser uma língua essencialmente falada, em que muitos já não o falam ou falam com dificuldade, além de haver pouca proficiência na sua leitura e escrita, o que também é observado no alemão padrão (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Dentro dos registros da pesquisa de Altenhofen e Morello *et al.* (2018), na questão dos usos da leitura e escrita em Hunriqueano, os que afirmam ter esse contato relatam ser por meio das tecnologias de comunicação e informação (redes sociais), o que aponta que podem ser importantes para a questão da ampliação dos usos e acessos à língua (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Ainda assim,

esses contextos prescindem de um componente presencial que traga a consciência nessa relação plurilinguística, de modo que

[...] ações presenciais que coloquem o foco na preparação da língua para esses usos nas tecnologias e envolvam os falantes e instituições possam alavancar novos interesses pela língua, abrindo espaço de diálogo e formação especialmente entre os mais jovens. (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 139)

Nos estudos realizados, ficou evidente o papel imprescindível da família na aquisição, retenção e transmissão linguística, situação de comum acordo também na comunidade de falantes, já que consideram o alemão como o “alemão de casa”, o que remete não só à familiaridade como também à visão de ser diferente do esperado no âmbito público (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Segundo os autores, “a casa é tão importante para o colono quanto a língua que dá vida a essa casa” (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 141).

Outro contexto observado é que quanto mais a criança permanece em ambiente familiar, dessa forma possuindo um maior convívio com a língua da casa (situação que ocorre mais em áreas rurais), a situação propicia uma maior chance de aquisição da língua de casa (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Leis que vêm sendo implementadas, como a Lei n.º 12.796/2013, que fixa o início da fase escolar da criança aos 4 anos de vida, tiram as crianças desse ambiente familiar e causam prejuízos à possível aquisição da língua minoritária (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Além da lei, outro contexto que impacta na transmissão da língua minoritária é a necessidade de ambos os pais estarem no mercado de trabalho, dessa forma delegando a educação de seus filhos a escolas infantis monolíngues (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Esse contexto mostra a importância de instituições de ensino, em todos os níveis, sensíveis a questões plurilinguísticas e o quão essencial seria uma política de inclusão e promoção, além do reconhecimento desse bem cultural (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Diante disso, não há algo que substitua a aquisição natural de uma língua, em especial no contexto do Hunriqueano, que está em fase de construção de sua sistematização para uso de transmissão formal (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Cabe aqui identificar e ressaltar a visão de comunidade linguística, uma vez que ascendentes demonstram sua preocupação com a perda do diálogo

intergeracional e, dentro dessa observação, há uma perda social e humana na comunicação, podendo contrapor com a ideia de educar filhos em outra língua que não a sua própria, a materna, o que impacta na demonstração e no papel da afetividade e identidade (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Outro ponto de mudança e que teve relevante impacto no uso comunitário da língua foi o modo atual de viver. No passado, eram comuns visitas desavisadas, rodas de chimarrão para conversas, de modo que havia pares para as conversas em Hunriqueano. Atualmente, visitas são combinadas e raras, conversas ocorrerem por meios digitais, e esse costume de convívio e prática da língua retrocedeu (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Aqui, dentro desta realidade comunitária, cabe destacar o quanto o Hunriqueano ainda é requisitado, principalmente nas comunidades menores, para o atendimento a clientes dos estabelecimentos comerciais:

A língua carrega consigo um status que varia de acordo com as circunstâncias e finalidades de seu uso. O comércio, tal qual o trabalho e/ou o sustento, é um desses contextos em que o fim parece justificar o meio. Em outras palavras, é um contexto mais liberal, pois, se o uso da língua minoritária garante determinado lucro, não importam os preconceitos que eventualmente recaiam sobre essa língua. O cliente pede, está concedido. É o que temos observado nas viagens de campo, através da análise de diferentes *locus* de uso da língua, como o âmbito do turismo, as lojas de roupas e mantimentos que recebem clientela do interior do município, entre outros. Nem sempre, porém, o comércio tem se dado conta desse diferencial. Isso tem variado de uma localidade a outra, conforme a configuração étnica e a consciência linguística dos membros da comunidade. (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 156)

Para além da realidade vivenciada atualmente, a pesquisa dos autores reitera essa informação, já que aponta que, mesmo que em muitas localidades, muitos estabelecimentos comerciais optam por apenas contratar falantes de Hunriqueano, diferentemente de municípios maiores que alegaram não perceber essa demanda do público (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018). Mas, mesmo que o comércio incentive essa manutenção da língua local, é no ambiente familiar que permanece a responsabilidade e a necessidade da transmissão da língua, ainda que a crescente urbanização venha convertendo e transformando a situação linguística das comunidades (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Além das questões comerciais, escolares e familiares, faz-se necessário pontuar a importante relevância da língua no ambiente religioso local:

Para a finalidade de compreensão dos mecanismos de manutenção ou perda do Hunsrückisch, fica claro que as práticas religiosas – como mostra sua história – desempenham papel central. No momento em que elas cessam, temos um indício de que não há mais falantes suficientes, para justificar seu uso. Ao contrário, o uso do alemão nas práticas religiosas de determinada localidade representa um indício de relativa vitalidade linguística e de uma comunidade de fala ativa, mesmo em contextos urbanos, onde sua territorialidade se dilui em meio ao espaço compartilhado com outros grupos. Esse indicador vale especialmente para eventos regulares, como os sermões em alemão. Mas há também eventos organizados esporadicamente (ou sazonalmente), em que se (*sic*) a língua no programa: por exemplo, em uma celebração religiosa em Hunsrückisch ou em canções de Natal no fim do ano. Esses eventos pontuais carregam um significado simbólico para a lembrança e reconhecimento da história e cultura local. O padre ou pastor como representantes máximos da igreja local desempenham, nesse sentido, papel central na promoção da língua. O mesmo vale para os representantes da administração pública local, como veremos a seguir. São todos lideranças de referência para a língua. (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018, p. 171)

Entre as comunidades de fala, percebe-se uma queda acentuada do uso do Hunriqueano como língua local, principalmente entre os mais jovens. Porém, felizmente, não se pode dizer que essa língua seja considerada ameaçada de extinção, visto que há um grande número de falantes em uma territorialidade extremamente grande, o que não deixa o alerta devido à transmissão diageracional, que não vem ocorrendo com a mesma intensidade que em gerações anteriores (ALTENHOFEN; MORELLO *et al.*, 2018).

Conforme os itens apontados pelos autores, ao longo dos anos houve muitas mudanças na transmissão da língua Hunriqueano, bem como a incorporação de palavras de outras línguas. Essas mudanças ocorreram dentro das devidas comunidades linguísticas. Com base nessa concepção, Labov (2008, p. 21) aponta que

[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo.⁶

Esse viés não remonta apenas ao convívio social, mas também em relação ao contexto de posição social, já que “a formação do comportamento linguístico muda rapidamente à medida que muda a posição social do falante” (LABOV, 2008, p. 140). Essas mudanças podem apresentar os “problemas de *transição*”, ou seja,

⁶ O estudo de Labov (2008) não foi realizado sobre as línguas de imigração aqui mencionadas.

de identificação de regularidade na mudança sonora, influência gramatical na mudança sonora, movimentos constantes em contraponto com alterações súbitas e descontínuas. Pode haver problemas de *encaixamento* relacionados ao encontro da matriz contínua do comportamento social e linguístico para que essa mudança linguística ocorra, assim como a descoberta de correlações entre variáveis linguísticas e não linguísticas e problemas de *avaliação*, em que se buscam encontrar correlatos subjetivos em mudanças objetivas (LABOV, 2008). Nelas, “a abordagem mais direta é medir as reações subjetivas inconscientes dos informantes aos valores da própria variável linguística” (LABOV, 2008, p. 193).

Devido a diversos percalços e dificuldades em se categorizar comportamentos, acaba-se por deixar de capturar relações que possuem vínculo com a noção de estrutura linguística, o que deixa clara a motivação na concentração na *langue* ou “competência” e excluir outros dados (LABOV, 2008). O que torna não surpreendente o afastamento da linguística da comunidade de fala, porém a base limitada de dados também implica na dificuldade de desenvolver a teoria linguística (LABOV, 2008).

Dentro dos estudos das comunidades de fala de Labov (2008), podem-se identificar determinadas características sobre os usos ocorridos dentro dessas comunidades:

Esperava-se que, ao se concentrar nos julgamentos do falante nativo em vez de em sua fala real, boa parte dessa variação poderia ser contornada. De algum modo, essa expectativa se justificava: os membros de uma comunidade de fala compartilham, sim, um conjunto comum de padrões normativos, mesmo quando encontramos uma variação altamente estratificada na fala real [...] Mas essa uniformidade nos julgamentos intuitivos é característica somente de variáveis sociolinguísticas bem desenvolvidas, que têm recebido correção social explícita. A maioria das regras linguísticas estão muito abaixo do nível da correção social e não têm normas sociais explícitas associadas a elas. (LABOV, 2008, p. 226)

Dentro do ponto de vista e estudos sobre a possível homogeneidade nos primórdios da língua, há diversos fatores e estudos que apontam que o ambiente normal é a própria heterogeneidade e variação – somos seres sociais, e dentro desse âmbito há diversas estratificações dentro de comunidades de fala:

A existência de *variação e de estruturas heterogêneas* nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentada nos fatos. É a existência de qualquer outro tipo de comunidade de fala que deve ser posta em dúvida. Há um certo mito popular profundamente arraigado entre os

linguistas de que, antes deles mesmos entrarem em cena, existia um grupo homogêneo, de estilo único, que realmente “falava a língua”. Cada pesquisador acredita que sua própria comunidade foi de algum jeito desviada daquele modelo normal - pelo contato com outras línguas, pelos efeitos da educação e da pressão da língua-padrão, pelos tabus ou pela mistura de dialetos especializados ou jargões. Mas nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é que é a situação *normal* - a heterogeneidade não é apenas comum, ela é o resultado natural de fatores linguísticos fundamentais. Argumentamos que a ausência de alternância estilística e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional [...]. Tão logo eliminarmos a suposta associação entre estrutura e homogeneidade, estaremos livres para desenvolver os instrumentos formais necessários para lidar com a variação inerente dentro da comunidade de fala. Aqui, também, nos consideramos felizardos pelo fato dessa variação não ser de modo algum obscura: ela não exige a análise estatística de centenas de registros de falantes, como os linguistas tradicionalmente temiam [...]. Pelo contrário, verificamos que os padrões básicos de estratificação por classes, por exemplo, emergem de amostras com apenas 25 falantes. (LABOV, 2008, p. 238)

Estudar a língua em seu contexto social só pode ser feito em circunstâncias em que o investigador pode compreender uma conversa rápida, mas quando um linguista-antropólogo entrar em um estudo mais avançado, em nível de permutação dialetal, poderá haver níveis estilísticos que ele irá querer distinguir (LABOV, 2008).

Um aspecto a ser pontuado é que, em toda comunidade de fala, algumas pessoas têm uma maior consciência das formas de prestígio e como transitar entre elas de acordo com a necessidade. Elas apresentarão uma alternância estilística maior se comparadas com quem não reconhece esses padrões (LABOV, 2008). Dentro dessa mudança, assim como as demais evoluções linguísticas, quando alguma mudança se consolida, essa transpassa a regra variável para uma regra invariável e, nesse momento, outra mudança estrutural compensa a perda de informação ali envolvida (LABOV, 2008).

O que acreditamos é que mantemos e aceitamos apenas as regras já existentes, de modo que essas não variam em nossa fala. A realidade, porém, se difere muito, visto que

[...] a capacidade dos seres humanos de aceitar, preservar e interpretar regras com condicionamentos variáveis é sem dúvida um aspecto importante de sua competência linguística ou *langue*. Mas ninguém tem consciência dessa competência, e não existem julgamentos intuitivos acessíveis para revelá-la a nós. Ao contrário, a percepção ingênua do nosso próprio comportamento e do dos outros é normalmente categórica, e somente o estudo cuidadoso da língua em uso demonstrará a existência dessa capacidade de operar com regras variáveis. (LABOV, 2008, p. 263)

Dentro das variáveis sociolinguísticas assim dispostas, essas podem ter relação com uma variável não linguística do contexto social. E alguns indicadores (traços) mostram que há uma disposição regular dentro de grupos socioeconômicos, etários, étnicos e que possuem semelhança de aplicação em qualquer contexto, o que, caso esses possam ser ordenados, se tornam estratificados (LABOV, 2008). Estas estratificações serão abrangidas neste estudo, voltado para o uso e estudo da língua minoritária.

Ao considerar o papel de fatores sociais que influenciam na evolução linguística, importa atentar para o fato de que a estrutura linguística e a estrutura social não são coextensivas, ou seja, a maioria das regras estão distantes dos valores sociais (LABOV, 2008). Nisso, as variáveis que estão mais próximas da estrutura superficial acabam como foco de avaliação social, já que a maioria dos falantes não aceita que duas estruturas/expressões diferentes tenham um mesmo significado, relacionando determinada expressão a determinado grupo. Mas quando essa questão é resolvida, ela deixa de ser característica de determinado grupo (LABOV, 2008).

Pelo viés do aspecto sincrônico da estrutura da língua, seria um erro a total ênfase a fatores sociais, já que a gramática gerativa apontou relações invariantes dentro da estrutura, mesmo desprezando o contexto social da língua (LABOV, 2008), “mas agora parece claro que não se pode fazer nenhum avanço importante rumo ao entendimento do mecanismo da mudança linguística sem o estudo sério dos fatores sociais que motivam a evolução linguística [...]” (LABOV, 2008, p. 290-291).

O lugar da variação social, o nível de abstração e a função da diversidade são questões fundamentais sobre a mudança linguística. Cabe ressaltar que forças operantes na produção de mudança linguística não variam em tipo e grandeza ao longo do tempo. Pode haver novos fatores, no entanto. Nesse caso, a representação de suas intervenções é menor (LABOV, 2008).

A compreensão plena do encaixamento da mudança linguística em seu contexto social necessita de investigações que ultrapassem fatores ligados ao quadro social, como possíveis convenções, expressões, identidades, *status*, classes socioeconômicas, a transformação de dialetos de acordo com o contexto (LABOV, 2008).

Após estudos apresentados por Labov (2008), em determinadas comunidades de fala, como em Martha's Vineyard e Nova York, a não consideração de fatores sociais acaba por ser considerada incoerente:

Uma revisão da história e evolução assimétricas da maioria das mudanças linguísticas, e de sua avaliação notavelmente uniforme pela sociedade, mostra que uma explicação não social seria incoerente. As histórias que esbocei não teriam existido se as diferenças sociais fossem abstraídas das gramáticas envolvidas, pois com isso as explicações da mudança cairiam num vácuo. A visão geral fica mais bem expressa quando se esboça uma típica história de vida de uma mudança sonora. (LABOV, 2008, p. 366)

Inicialmente, a mudança linguística é um traço característico de um subgrupo e não atrai atenção de demais grupos. Todavia, ao longo de sua propagação, ela vai atingindo grupos próximos àquele, mesmo que seja característica expressiva do primeiro subgrupo; assim, à medida que se desenvolve internamente, ele se generaliza em vários sentidos (LABOV, 2008). Novos grupos entram na comunidade inicial e por diversos meios reinterpretem a mudança em curso para reenfatar outros elementos (LABOV, 2008). É válido observar que, mesmo não enfatizando processos internos, a generalização não é algo espontâneo, logo é um processo lento até que ocorram as correspondentes mudanças sociais (LABOV, 2008).

Conforme a mudança original se torna mais complexa, ela adquire mais valor social, corrigida oralmente, transformando-se em um estereótipo. Esse estereótipo pode ser incorporado ao dialeto dominante ou incorporado a uma regra estigmatizada, a depender da corrente para qual irá se mover (LABOV, 2008). Ou seja, toda mudança possui um processo, lento e gradual, até se solidificar:

Está claro para a maioria dos linguistas que a teoria do “destrua e reconstrua” para explicar a evolução linguística equivale a afirmar que o processo todo é disfuncional, pois a parte sistemática é a parte destrutiva, e a remodelagem analógica parece estar fazendo o melhor de um trabalho sujo. E se o princípio do menor esforço for o anjo mau por trás da destruição, só podemos considerar a mudança linguística como uma espécie de testemunho pesado do pecado original. (LABOV, 2008, p. 370)

Essa mudança linguística implica um olhar sobre as comunidades linguísticas e de fala, onde a diversidade permanece presente, ao que é afirmado:

Meus próprios estudos sobre mudanças linguísticas em curso indicam que a diversificação dialetal está prosseguindo, apesar da saturação dos meios de comunicação de massa e a despeito do contato íntimo entre os grupos sociais implicados. O fato da diversidade não ser automaticamente

vinculada ao isolamento sugere que ela pode também estar vinculada aos processos normais de comunicação face a face. (LABOV, 2008, p. 370)

Em outras palavras, mesmo havendo a troca entre comunidades, a diversidade permanece, ou seja, não necessariamente abre caminho para uma unificação linguística.

Um ponto importante a considerar quando se analisam dados expostos por linguistas é que sempre haverá um preconceito natural em favor de seus temas, de forma que o foco linguístico sempre será defendido em oposição aos demais campos. Eles necessitam se reconhecer como parte interessada no debate (LABOV, 2008). “Tomada essa precaução, me inclino a acreditar que o desenvolvimento de diferenças linguísticas tem valor positivo na evolução cultural humana – e que o pluralismo cultural pode até ser um elemento necessário na extensão humana da evolução biológica” (LABOV, 2008, p. 372).

Labov (2008) baseia-se em um estudo de Nottebom sobre o canto de pássaros, de forma comparativa, para especular a respeito do caráter geral da evolução humana. Ele escreve:

O próprio Nottebom sugere a possibilidade de que os dialetos humanos tenham uma função evolutiva e tenham influenciado a emergência de “adaptações fisiológicas locais”. Também é possível que a “puberdade linguística” pela qual passamos, e que reduz seriamente nossa capacidade de aprender línguas, seja ela mesma produto da seleção evolutiva. Um “bloqueio” ao aprendizado de línguas no desenvolvimento humano teria a mesma função geral que tem nos pássaros, encorajando a diversidade dos padrões dialetais. (LABOV, 2008, p. 373)

Dentro dessas possibilidades, Labov (2008) prefere lançar um olhar para a diversidade cultural a lançar um olhar para a adaptação fisiológica. Sob esse ponto de vista, Nottebom busca sugerir uma visão alternativa com o viés de ampliação de pensamento acerca do tema. É importante ressaltar, aqui, que essa diversidade não é de interesse apenas dos linguistas, mas também pode ter valor para os demais seres humanos sob a perspectiva de relativo isolamento cultural e manutenção do pluralismo (LABOV, 2008).

Altenhofen e Morello *et al.* (2018) apresentam as comunidades de fala de Hunsriqueano, em que cada uma delas possui características que as identificam, marcam sua fala, através de conjuntos de padrões de fala dessa língua. Já Labov (2008) estuda comunidades de fala em outros países. O autor aponta que cada

comunidade possui seus desvios, e há uma transição para as normas de prestígio de acordo com a estratificação social. Ao considerar a comunidade de fala do Vale do Caí, podemos considerar o uso do alemão padrão.

Nesta pesquisa, a comunidade de fala do Hunriqueano do Vale do Caí é estudada através de seu interesse em conhecer e estudar a língua alemã, seja o alemão padrão, ou de sua língua de imigração, o Hunriqueano.

5 LEIS MUNICIPAIS, FEDERAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Segundo De Swaan (2001), a rivalidade e a acomodação entre grupos linguísticos podem ser explicadas com a ajuda da política sociológica linguística e a política econômica, já que alguns desses dilemas de ação coletiva provocam a debandada para outras línguas e o abandono da língua nativa. Ele aponta que a evolução da linguagem é algo maravilhoso e sua evolução para as mais diversas línguas também é um testemunho da engenhosidade humana. Assim, ao longo dos anos, através de transmissão e transformação, muitas formas de pronúncia mudaram, além do surgimento de novas palavras e da evolução de algumas regras sintáticas e gramaticais, tudo isso acontecendo como algo natural.

Ainda de acordo com De Swaan (2001), tudo se encaminha para uma provável origem comum de todas as línguas, e mesmo que isso não se confirme e suas origens sejam diversas, na atualidade todos os grupos humanos constituem um único todo interdependente, em que as línguas constituem uma constelação global, o que representa uma dimensão do sistema mundial moderno.

Dentro dessa constituição, aproximadamente 98% das línguas existentes são faladas por menos de 10% da humanidade, e apenas pouco do que é dito nessas línguas foi gravado, seja em barro, papiros, papel, fita ou disco. São línguas de memória e apenas existem, pois foram ouvidas, lembradas, entendidas e memorizadas novamente – assim são definidas como de conversação e narrativa, de memória, de lembrança do que foi escrito, gravado (DE SWAAN, 2001). Desse modo, aqui buscamos um olhar para o Hunriqueano, que possui tais características, além de que, nesse viés, observando o que De Swaan (2001) aponta como característica dos falantes dessas línguas minoritárias, elas também se refletem nos falantes do Hunriqueano. Cabe mencionar que os falantes das línguas minoritárias acabam buscando como segunda língua uma que seja mais “central” a todos os falantes da língua minoritária, de modo que a maior parte da comunicação ocorra pela língua central – no caso em questão, o português.

Essas línguas que ocupam a posição central – e aqui, no caso, sim, o português também faz parte delas –, consideradas como um todo, são faladas por aproximadamente 95% da população mundial, e essas línguas centrais são utilizadas nos mais diversos níveis educacionais. De Swaan (2001) explica que a maioria dos falantes de uma língua central são multilíngues, dentro dos quais é mais

comum um falante de uma língua não central aprender uma língua central como segunda língua, já que essas fazem parte do mundo escrito e falado nos meios de comunicação. Por outro lado, é menos comum um falante nativo de uma língua central aprender uma língua “periférica” como segunda língua, visto que normalmente a procura de uma segunda língua se dá pelo fato de essa estar “mais alta” no nível hierárquico mundial. As línguas centrais consideradas e listadas pelo autor são: árabe, chinês, inglês, francês, hindu, alemão, japonês, malaio, português, russo, espanhol e suaíli.

No mundo atual, a língua inglesa é considerada a língua de comunicação global. Essa posição, porém, não foi sempre dessa língua, uma vez que é ocupada por ela há apenas meio século e, no futuro, tende a perder sua posição, ainda que o que se configura é que se mantenha ainda por um bom tempo tal característica (DE SWAAN, 2001). Dentro desse cenário, há apenas um século a maioria das línguas se espalhou através da educação formal, e certamente o sistema educacional não opera de modo independente da política, da economia e do contexto cultural que moldam os padrões de aquisição de linguagem/língua (DE SWAAN, 2001).

Ao considerar as línguas minoritárias, em isolamento e sem a presença de textos escritos, elas tendem a mudar rapidamente e se tornar ininteligíveis se considerarmos a relação com a língua original, e isso ocorre em questão de poucas gerações (DE SWAAN, 2001). Além de os países conquistadores imporem seu domínio sob os colonizados por meio da língua, a imposição se estendia à religião. Ademais, assim que as línguas centrais se sobrepuseram às comunidades, eis a linguagem da conquista, da conversão e do comércio. Foi assim que os vernáculos europeus viajaram para além-mar, através da exploração dos continentes africano, asiático e americano (DE SWAAN, 2001).

Embora em alguns lugares da África subsaariana e na maior parte do sul e sudeste asiático, os vernáculos europeus não tenham eliminado as línguas indígenas, essas línguas ainda possuem funções-chave mesmo após a independência, e o fim da presença desses vernáculos não está à vista, considerando ainda que um deles continua crescendo e tem proeminência por quase todo globo terrestre, a língua inglesa (DE SWAAN, 2001). Em contraponto, espanhóis e portugueses empurraram a população indígena (e sua língua) para posições periféricas nas terras por eles colonizadas, o que reforçou as línguas espanhola e portuguesa como línguas mundiais – mesmo que possuíssem

características próprias nas antigas colônias, as antigas metrópoles seguem com produção literária para esse público, ou seja, suas ex-colônias (DE SWAAN, 2001).

Dentro das classificações periféricas, semiperiféricas e central das línguas – e considerando suas constelações –, Estado, nação e cidadania, com suas interconexões, constituem mais um tema central da sociologia política. Mas aqui o foco está nos grupos de elite bilíngues que podem tentar monopolizar oportunidades entre um contexto monolíngue e central, explorando uma linguagem oficial para monopolizar acessos a governos, administração e altos escalões (DE SWAAN, 2001). Outro viés é o da economia política da linguagem, e aqui De Swaan (2001) retoma o foco da preferência de aprendizado de determinadas línguas em detrimento de outras, porque há 50% de chance de que as pessoas estudarão uma língua que lhes dê uma maior vantagem de comunicação. Esse fato está ligado à perspectiva econômica, na qual as línguas são definidas como bens hipercoletivos, o que auxilia na explicação da aceleração da propagação de uma língua que tem perspectiva de ganhar falantes em detrimento de outra que parece estar perdendo falantes (DE SWAAN, 2001).

Essa integração transnacional da sociedade se deve à globalização dos mercados e da mídia, e também pela linguagem de conexão que permite acesso ao próximo nível mais alto do sistema mundial (DE SWAAN, 2001). Nisso, alguns grupos cresceram em número, passando sua língua para as próximas gerações; outros vieram sucumbir à fome, à doença e à derrota, considerando esse segundo grupo uma boa parcela que corresponde aos imigrantes que se espalharam por novas terras. Seja por coerção ou não, eles tiveram de adotar novas línguas, além de essa aprendizagem refletir relações desiguais, sempre considerando o maior em detrimento do menor (DE SWAAN, 2001). Novamente, nesse contexto apresentado, insere-se o Hunriqueano, língua que tinha uma escrita a partir do alemão padrão; no entanto, no período do Estado Novo brasileiro, qualquer língua que não fosse o português brasileiro fora proibida, tanto sua fala quanto sua escrita.

Recentemente a educação formal aumentou muito a disseminação de algumas poucas línguas consideradas importantes para o crescente número de estudantes, e as preferências ocorrem de acordo com as percepções e expectativas de aquisição de língua de outras pessoas, ou seja, línguas consideradas através da possibilidade de interação social e de perspectiva econômica (DE SWAAN, 2001).

Línguas podem ser consideradas como bens, de um tipo bem específico, e é dessa característica peculiar, em um contexto econômico, que se esclarece uma boa parte das dinâmicas aqui apresentadas: o potencial comunicativo de uma língua para seus usuários é definido pelo número de falantes, em especial os multilíngues, o que explica as preferências nas escolhas das línguas (DE SWAAN, 2001). Línguas não vêm com uma etiqueta de preço ou valor, mas conceitos econômicos aplicados a questões sociológicas podem esclarecer a distribuição e aquisição de línguas – valor econômico não dado pela escassez da língua, mas pela sua abundância de falantes (DE SWAAN, 2001). No momento em que a pessoa aprende a língua em determinado grau, passa a ser livre para utilizá-la. Com a prática, seu uso é potencializado. Diferentemente de outros bens, que são consumidos e se tornam escassos, a língua quanto mais falantes possui, mais valiosa se torna (DE SWAAN, 2001).

Apesar de uso livre e sem custo, há um investimento necessário, pois qualquer aprendiz de uma nova língua, que não a materna, necessita dedicar tempo, atenção, memória e, muitas vezes, dinheiro. Logo, vai requerer uma exposição à língua, por qualquer meio e itens de estudo, além de buscar uma alfabetização nessa língua (DE SWAAN, 2001).

Em muitos aspectos, são bens gratuitos, de uso ilimitado, mas já que ninguém pode aprender um número ilimitado de línguas, deve haver a escolha sobre a delas qual se dedicar. Havendo necessidade igual de esforço empregado para o aprendizado, as pessoas irão optar pela língua que mais lhe beneficiará, além do custo envolvido e da alternativa com maior probabilidade de sobreviver em um ambiente competitivo (DE SWAAN, 2001). E aqui, ao considerar o aprendizado por meio de livros e cursos, esses passam a ter valores decrescentes à medida que haja um público crescente, gerando indiretamente economias de escala. Também há o viés de que quanto mais falantes há, mais autores fornecerão textos e mais material estará à disposição para o aprendizado, para a prática (DE SWAAN, 2001).

Dentro das características aqui apresentadas, refletindo sobre o Hunriqueano como um bem, esse vem se tornando mais escasso de modo a fazer parte do vernáculo periférico. Sua concepção apresenta-se em maioria na fala, havendo poucos registros formais seus. Ao observar esse viés, sua região de fala, aqui, nesta pesquisa, representada como Vale do Caí, no Rio Grande do Sul, também não encontra força no ambiente escolar, uma vez que há poucas escolas

que oferecem a língua alemã e, nas que oferecem, essa se apresenta via alemão padrão e com poucos períodos semanais. Se considerado o ambiente universitário, esse disponibiliza as línguas inglesa e espanhola, sem abranger a cultura local, como a dessa região no sul do Brasil.

Tomando a língua como um bem coletivo, De Swaan (2001, p. 31, tradução da autora) traça as seguintes características:

Para que uma língua seja considerada um bem coletivo em sentido estrito, quatro condições devem ser satisfeitas: 1) É impossível, do ponto de vista técnico ou econômico, excluir alguém do gozo de um bem coletivo. [...] 2) A colaboração de muitos, mas não de todos os interessados, é necessária para realizar e manter o bem coletivo. [...] ninguém tem veto sobre a sobrevivência da língua. 3) [...] Ninguém pode criar ou resgatar uma língua por conta própria. 4) Finalmente, a utilidade do bem coletivo para seus usuários não diminui à medida que novos usuários são adicionados. [...] a utilidade de um idioma não permanece igual à medida que seu número de falantes aumenta. Na verdade, *aumenta*.⁷

Eis que, dessa forma, a entrada e a saída de falantes não podem ser controladas, seja no aumento, seja na diminuição. Quando do aumento, a utilidade da língua aumenta e o idioma tem seu valor de comunicação aumentado também até um determinado ponto de inflexão. A partir desse momento, caso um número crescente de falantes se torne fluente em outra língua, o número de falantes da primeira diminui, de modo que parece não valer a pena ensinar às próximas gerações a língua anterior (DE SWAAN, 2001). Ambos os movimentos podem se reforçar à medida que as expectativas sobre a adesão ou o abandono da língua comecem a influenciar nas escolhas dos alunos de línguas, apesar dos custos de aquisição de novas línguas poderem retardar tais efeitos (DE SWAAN, 2001).

Uma língua não pode ser apagada por não se poder apagá-la da memória de seus falantes, mas ela caminha para a deserção à proporção que a próxima geração não aprende mais a linguagem dos pais. Para reverter essa tendência, medidas coletivas podem ser tomadas. Elas, porém, evocam dilemas da ação coletiva (DE SWAAN, 2001). Sob este aspecto é que o Hunriqueano novamente se apresenta: novas gerações vêm perdendo o contato com a língua, visto que muitas vezes os

⁷ No original: "If a language is to be considered a collective good in the strict sense, four conditions must be satisfied: 1 It is impossible, on technical or economic grounds, to exclude anyone from enjoying a collective good. [...] 2 The collaboration of many but not of all concerned is required to bring about and maintain the collective good. [...] no one has a veto on the survival of the language. 3 [...] No one can create or salvage a language on his or her own. [...] 4 Finally, the collective good's utility to its users does not diminish as new users are added. [...] a language's utility does not just remain *equal* as its speakers increase in number. It actually *increases*."

pais não ensinam a língua aos filhos. Devido ao convívio, eles ouvem a língua e aprendem os significados por dedução ou tradução dos seus pares, no entanto não desenvolvem a fala, já que é muitas vezes tida como *a língua utilizada para que os filhos não compreendam o que os adultos estão falando*.

De Swaan (2001) afirma que o estudante/aprendiz de uma nova língua buscará acessar a maneira que o idioma está ligado por meio de falantes multilíngues a outro(s) idioma(s) da constelação de línguas centrais, de modo a optar por um idioma que oferece maior utilidade e maiores possibilidades de comunicação, direta ou indiretamente. Em outras palavras, há um indicador de quantas oportunidades de comunicação o estudante terá com outras pessoas na constelação de línguas, e é dessa forma que a linguagem fornece a indicação de quão central ela é. O valor de comunicação de uma língua é o produto de sua prevalência e sua centralidade, logo também apresenta uma adequada indicação de sua posição sobre toda constelação (DE SWAAN, 2001).

De Swaan (2001) faz sua explanação sob o olhar de línguas únicas, mas reitera que esses argumentos são vistos e expressos de modos gerais, uma vez que os futuros falantes estão mais propensos a comparar repertórios de linguagem, analisando o quanto ganhariam em valor de comunicação ao expandir seu aprendizado em determinada língua. Esse fator engloba a proporção de falantes e a centralidade da língua (número de conexões ou falantes multilíngues), contexto muito presente na União Europeia. Mesmo esse indicador sendo considerado simples, não é possível ser calculado em algumas constelações por falta de estatísticas sobre determinadas competências linguísticas, ou seja, sem fundamentos factuais (DE SWAAN, 2001).

Apesar de tais valores transmitirem determinadas considerações, essas são em quantidade aproximada. Os valores podem ser comparados como maiores ou menores, havendo pouca ou muita variação. Contudo, nada além pode ser dito, pois são as pessoas que deverão definir quais são suas escolhas, quais qualidades de constelação fazem sentido para elas (DE SWAAN, 2001).

Aqui novamente cabe a observação do Hunriqueano, que, dentro das constelações, acaba por apresentar poucas conexões a falantes multilíngues e acaba perdendo sua representatividade e escolha em detrimento de outras línguas. O próprio alemão padrão (*Hochdeutsch*), ensinado nas escolas nos tempos de

imigração, perdeu *status* e procura se manter através de cursos livres na região, mas não se mantém além dos níveis iniciais (A1 e A2).

A globalização até pode ter tornado mais evidente a diversidade cultural e linguística no mundo, considerando que são os falantes plurilíngues que de fato tecem relações interculturais e internacionais. Países europeus passaram a recomendar o ensino de mais duas línguas, além da língua materna, na escola, não obstante não havia o olhar para a preservação das línguas minoritárias. Esse só passou a ser discutido ao final do século XX (DUTRA, 2019). Ao considerar tal cenário, é importante o olhar para as pessoas pertencentes a grupos minorizados⁸, que normalmente são falantes de línguas diferentes das línguas oficiais e que possuem o direito às suas línguas, o que passa a ser reconhecido pelo Estado (DUTRA, 2019).

Ao longo dos séculos, os Estados nacionais buscaram criar uma língua nacional unificada, dando-lhe o *status* e a promoção com tal validade em contexto reafirmado pelos ideais nacionalistas propagados pela França pós-Revolução e pelo romantismo alemão, legitimando e difundindo a ideologia de Estado monolíngue (DUTRA, 2019). Apesar dessa consolidação dada de modo impositivo, elas só se tornaram comuns entre os cidadãos através da educação pública, da imprensa e do mercado editorial, ou seja, na história recente (DUTRA, 2019).

Mesmo a Europa sendo o berço da ideologia monolíngue, o continente ainda assim é composto de países vistos como exceção em seu plurilinguismo, enquanto países nos continentes africano e asiático, apesar da enorme variedade linguística, possuem Estados-nação monolíngues como construção histórica, o que foi imposto através de violências (DUTRA, 2019).

A questão da valorização da diversidade linguística através da recomendação de aprendizado de mais duas línguas existente na União Europeia está alinhada com os debates sobre direitos coletivos e sociais de minorias, emergidos ao final do século XX e início do século XXI, além de haver um aumento das discussões acerca dos direitos de reconhecimento e preservação dos grupos linguísticos minorizados⁹ (DUTRA, 2019). Dentro desse cenário, cabe observar que o aprendizado de mais de uma língua acaba voltado para línguas centrais e não as línguas periféricas, as quais passaram a obter atenção.

⁸ Termo utilizado por Dutra (2019).

⁹ *Idem*.

As línguas francas trazem consigo o mito da língua única – eis o inglês como exemplo –, o qual retrata uma ilusão de comunicação global. Entretanto, nesse contexto não é dado foco às variações da língua conforme suas matrizes nacionais – as diferenças entre as variedades são apagadas em prol da ideia de unicidade (DUTRA, 2019). Esse cenário é desmentido pela própria história, em que a unicidade linguística em determinados países não impediu a implosão de guerras, em contraponto a países bilíngues, trlíngues e plurilíngues onde não houve grandes conflitos (DUTRA, 2019).

Voltando ao quesito da língua inglesa como língua franca, essa teve diversas circunstâncias que a fizeram obter tal *status* e, após as grandes guerras, ela passou a ser a língua das relações internacionais – um esperanto dos negócios –, além de os berços das mídias, da internet, de inovações tecnológicas e científicas e das indústrias culturais fortes serem de países de língua inglesa, o que reforçou ainda mais sua força. Dentro dessa concepção e observando o já abordado por De Swaan (2001), a constelação de línguas explicitada por esse autor nada mais é do que uma espécie de reprodução de uma lógica de hierarquia entre línguas, já que em diversos ambientes há uma escolha a respeito de qual língua será priorizado o ensino, seja escolar, mercadológico, nacional oficial, seja na transmissão de gerações.

Como contraponto ao viés monolíngue, em alguns momentos o plurilinguismo também foi visto como valoroso:

Para além dessas constatações, chegou-se também a idealizar o plurilinguismo, definindo, por exemplo, o verdadeiro bilíngue como um indivíduo com fluência igual e perfeita em ambas as línguas. Caso contrário, não seria considerado um verdadeiro bilíngue, como mostra o conceito de “semilinguismo”. Atualmente, porém, já se aceita o fato de que um indivíduo bilíngue ou plurilíngue normalmente não detenha conhecimentos equivalentes em todas as línguas – ou seja, não tenha nem o mesmo tipo de competências, nem as competências igualmente desenvolvidas nas línguas – justamente porque o falante usa cada língua em contextos distintos, com objetivos também distintos. (DUTRA, 2019, p. 38)

Quando se pensa em ensino, esse é fortemente tido como uma única língua como fonte de instrução na escola, o que está vinculada à ideologia monolíngue, o que gerou várias violências contra falantes de outras línguas (DUTRA, 2019). Aqui, como exemplo, temos histórias da comunidade local da região de Feliz, relatadas por Maria Noêmia Assmann em seus livros de 2010, 2013 e 2021, que trazem

histórias do período de alfabetização da comunidade local, falante do Hunriqueano, comunidade que necessitava aprender o português ao ingressar na escola, principalmente após o governo do Estado Novo impedir o uso de qualquer outra língua que não a língua portuguesa.

Eis que nesse cenário poderiam ter imperado os modelos de educação bilíngues ou plurilíngues, uma vez que esses se apresentam em espaços onde a diversidade de culturas e línguas podem existir. Contudo, essa educação não foca diferentes línguas como adicionais, mas, sim, como parte do sistema de ensino dentro do projeto político-pedagógico, e o que se vê em muitas entidades educacionais assim denominadas não é esse modelo que pregam existir. Ainda em caso desse modelo estar em ação, muitas vezes não é voltado para o plurilinguismo local, mas para línguas dominantes e voltadas à elite socioeconômica.

Dentro da realidade plurilinguística, também há a questão da falta de professores com formação adequada para atender esse tipo de ensino e/ou preconceitos carregados por esses e reproduzidos em ambiente escolar. Um exemplo disso é acreditar que o aprendizado de uma língua materna, que não seja a língua portuguesa, possa influenciar negativamente na aquisição da segunda língua, além da própria importância do papel parental na formação bilíngue e plurilíngue de seus filhos em detrimento de crenças que tendem a diminuir o aprendizado de mais de uma língua na infância e na alfabetização.

Aqui cabe uma visita à questão da tradução, tarefa plurilinguística, já que reconhece e valoriza a diversidade, valorizando as línguas envolvidas (DUTRA, 2019). Ainda assim, em alguns cenários as pessoas veem essa tarefa como negativa, permeada da interpretação, o que, no cunho individual, está carregado de uma determinada visão de mundo.

Quanto às escolhas de línguas centrais em detrimento de periféricas, bem como muitas vezes a pouca valorização local das línguas maternas, Dutra (2019, p. 49) traça um paralelo interessante sobre essas questões:

De modo geral, poderíamos apontar que, de um lado, o plano global envolve a visão do mundo como um todo, ligada à compressão do espaço-tempo da era globalizada e tecnológica e que, por isso, também remete ao novo, à contemporaneidade. De outro lado, no âmbito local, têm-se a identidade e a particularidade de cada lugar e que remete ao passado, à tradição.

Transpondo esses dois polos para o terreno da língua, poderíamos dizer que, no plano global, se sobressai, sob um viés utilitarista, a função da

língua como meio de comunicação e se fazem uso primordialmente das línguas francas. Por outro lado, no plano local, a ênfase recai na língua como identidade, como parte constitutiva do imaginário de uma comunidade, como patrimônio cultural imaterial da humanidade.

Um viés utilitarista e que priorize o global, se levado às últimas consequências, poderia levar à valorização de uma única língua em detrimento das demais, à desvalorização de competências linguísticas diversas e, em último caso, ao completo desinteresse ou, mesmo, desdém pelas línguas de alcance apenas nacional ou regional. Seria a realização do pesadelo homogeneizante: a extinção de línguas em prol da utilização de uma língua franca, comum a todos, que possibilite a perfeita intercompreensão entre todas as partes do globo.

Esse apontamento é relevante e está voltado para o olhar de atenção que essa visão de língua franca precisa ter, já que nenhuma língua é mais importante que outra, e, assim, como todas as pessoas possuem direitos em relação à sua vida, também possuem direitos perante suas línguas maternas, da mesma forma como essas precisam ser defendidas amplamente. A não transmissão de uma língua leva à sua extinção, de modo que outros fatores culturais de grupos minoritários também caminharão para esse destino, juntamente com a língua:

Frente ao mundo globalizado, deve-se defender todas as línguas do mundo de maneira ampla e irrestrita – sejam línguas globais, nacionais ou locais. Passa por isso entender que cada língua tem seu uso e cumpre uma função. A língua de uma comunidade não é apenas um meio de comunicação e, desse modo, não pode ser simplesmente substituída por qualquer outra língua. As línguas de alcance global, por sua vez, também têm sua importância e não podem ser ignoradas. (DUTRA, 2019, p. 50)

Neste contexto de estudo, na região do Vale do Caí o Hunriqueano é tido como língua minoritária, periférica ou local, fato que corre desde a imigração dos alemães ocorrida em 1824. Cabe especificar o ocorrido na região, mas que provavelmente se passou nas demais localidades: as escolas comunitárias possuíam por pilar o ensino do alemão; contudo, não o Hunriqueano, falado no núcleo familiar, mas o alemão padrão, que permitia acesso a materiais escritos. Cabe ressaltar, aqui, que essa imigração influenciou tanto o desenvolvimento cultural quanto o socioeconômico brasileiro, estando a língua como uma maior herança, e o Hunriqueano citado apresenta-se como a língua de imigração desses imigrantes, assim chamada devido à região de origem, Hunsrück (SCHNEIDER, 2018).

Ao considerar esses fatores desde a migração, o ensino já se dava em uma língua tida como central, enquanto a minoritária ficava restrita à linguagem oral. O

Estado Novo aboliu a língua alemã, indiferentemente se sua característica fosse o padrão (*Hochdeutsch*) ou o Hunriqueano, isso em detrimento da língua portuguesa. Ainda sob esse viés, na atualidade os poucos cursos que se instalam ou as escolas de ensinos Fundamental e Médio ou em universidades oferecem o alemão padrão e não o Hunriqueano.

Cabe ressaltar a própria visão que os falantes do Hunriqueano têm de si mesmo. Conforme Schneider (2018) relata, muitos falantes alegam não saber o alemão ou não se consideram bilíngues por não serem falantes do alemão padrão, o que reforça a visão de língua minoritária, pois expõe a falta de prestígio social tida pelos próprios falantes. Segundo a autora, esse fato pode ser comparado com a própria língua portuguesa, em que falantes dizem não saber falar a língua, pois traçam comparativo com a norma culta aprendida na escola, na qual variações são deixadas em segundo plano.

Ademais, Spinassé e Mozzillo (2021) pontuam que a situação da língua do lar não coincidir com a língua do meio poder causar uma situação de confronto entre minoritário e majoritário, o que implica em atitudes, estando essas baseadas nas crenças que os falantes possuem em relação às línguas em questão; mesmo que ocorra de modo inconsciente e sejam influenciados pelo senso comum, o que reforça aquilo que Schneider (2018) relatou.

Outra visão aqui é sobre o dialeto, termo por vezes utilizado sob a interpretação de língua errada ou de língua do interior, associada a pessoas menos escolarizadas, classes menos privilegiadas, enquanto a língua (oficial) é tida por acesso através da escolarização, acessível às classes privilegiadas (SCHNEIDER, 2018). Isso retrata também a questão do registro, escrita da língua, e aqui se destaca que o Hunriqueano não possui um amplo acervo de registros. Esses vêm se apresentando ao longo dos anos e, atualmente, ocorrem de maneira crescente através de redes sociais por meio do humor, não havendo um padrão de escrita a ser seguido. Os usuários utilizam muito mais a pronúncia como forma de registro escrito.

A própria experiência dos pais em relação ao plurilinguismo impactará no plurilinguismo familiar, pois, no âmbito familiar,

[...] os pais definem a dinâmica do plurilinguismo e a sua manutenção, e suas atitudes podem determinar o grau de proficiência linguística das crianças. Conforme a pressão social e as experiências individuais com o

seu próprio bilinguismo, haverá maior ou menor sucesso com o bilinguismo familiar. (SPINASSÉ; MOZZILLO, 2021, p. 318)

Sob essa concepção, Spinassé e Mozzillo (2021) ressaltam que é fundamental entender que cada núcleo familiar possui suas crenças e normas para falar e agir, de forma que não há uma fórmula para pensar o bilinguismo familiar, pois cada família determinará o que for mais adequado para si, sem necessariamente ser o que o senso comum pactua.

Fritsch (2018) escreve que o dialeto e a língua de imigração possuem diferenças verificadas nos seus espaços de ocupação: enquanto o primeiro está subordinado à língua padrão, a segunda traz em si o *status* de língua minoritária de outro país. Desse modo, o Hunriqueano pode ser visto sob esses dois aspectos: o dialeto, considerando-se o alemão padrão, é língua de imigração, em contraponto à língua portuguesa falada no Brasil (FRITSCH, 2018).

O termo língua de imigração é utilizado para as línguas alóctones chegadas aqui através das ondas migratórias, contexto do Hunriqueano e outras línguas trazidas pelos imigrantes (MOZZILLO; SPINASSÉ, 2020). Acaba que muitas vezes o meio faz com que as crianças parem de falar essa língua de herança (no caso o alemão *standard*), voltando a se interessar nelas mais tarde, recorrendo a aulas para recuperar o que foi perdido (MOZZILLO; SPINASSÉ, 2020).

Essa falta de interesse provém do *status* negativo conferido a essas línguas, o que impacta na decisão de manutenção ou não da língua no ambiente familiar, de ensinar ou não aos filhos, de modo que é o núcleo linguístico familiar que toma essa importante decisão (MOZZILLO; SPINASSÉ, 2020). Mozzillo e Spinassé (2020) trouxeram a questão de o ambiente escolar ser marcado por preconceito linguístico e talvez não perceberem mais esse comportamento justamente por não estarem mais nesse ambiente. Deste modo, mais de um fator impacta na decisão do bilinguismo ou plurilinguismo:

Assim, as escolhas das famílias bilíngues para o processo de transmissão intergeracional da língua de casa são consequência dos processos de políticas linguísticas estatais, do status linguístico da comunidade, da construção discursiva do lugar, das atitudes linguísticas das pessoas envolvidas (falantes e não falantes), da percepção dos pais sobre o perigo ou não de se perder a língua (majoritária ou minoritária), das suas ideias sobre o que é bilinguismo e do que pensam sobre certas línguas. (MOZZILLO; SPINASSÉ, 2020, p. 1310)

O que as autoras trazem e reforçam é que a consistência do comportamento dos pais é o principal fator que impacta em bilinguar as crianças, o que é reflexo da ideologia linguística e capacidade de manter o bilinguismo iniciado, impactando no sucesso escolar, na manutenção ou não da língua de herança e sua construção identitária (MOZZILLO; SPINASSÉ, 2020). Aqui, é importante retratar a relação que a criança irá tecer com as línguas, já que a família

[...] é o lugar onde a comunidade e o indivíduo se encontram. As crianças se socializam dentro e fora de casa e essa distinção é muito importante quando há situações linguísticas e culturais diferentes dentro e fora. A língua de casa está relacionada a situações emocionais, cognitivas e comportamentais (internas e privadas), enquanto a outra está ligada ao mundo externo, com o qual o indivíduo também se relaciona e se identifica. Muitas vezes, as crianças de grupos de fala minoritários tendem a preferir usar em qualquer contexto a língua dominante – daí a importância de a família insistir no seu uso da língua minoritária dentro de casa. (MOZZILLO; SPINASSÉ, 2020, p. 1311-1312)

Como já citado, os próprios brasileiros não se consideram bons falantes de língua portuguesa, mesmo que, segundo Preuss e Alvares (2014), os brasileiros possuam a visão de que essa língua seja a sua língua materna, e o país não é visto e considerado pelos seus próprios habitantes um país multilíngue/plurilíngue. A língua aqui em questão, o alemão, seja alemão padrão, seja Hunsriqueano, é visto como língua estrangeira e não como uma língua materna, como de fato o é para muitos habitantes, assim como outras línguas, como a própria Libras, língua da comunidade surda brasileira. É igualmente importante pontuar aqui que o Hunsriqueano sempre caracteriza o “alemão brasileiro” e não o dialeto falado na região alemã de onde vieram os imigrantes (SPINASSÉ, 2006), e a denominação de *Hunsrückisch* (Hunsriqueano) abrange as variedades atuais de base francônio-renana, que possuem variação, mas com estrutura macro semelhante.

Com base nessa observação, documentos oficiais e leis tidos como políticas públicas serão analisados na sequência, bem como as políticas específicas dos municípios em foco. No entanto, em que medida essas políticas abrem oportunidades para o Brasil se identificar como um país plurilíngue/multilíngue? Quais oportunidades de avanço de modo a oficializar e contemplar a diversidade de culturas aqui existente e as múltiplas línguas maternas do povo brasileiro?

Dentro do alemão padrão e do Hunsriqueano, há diversos tipos de bilíngues. Entretanto aqui é importante a visão como um todo, até porque é preciso romper

com a visão de um bilíngue perfeito: deve-se considerar bilíngue qualquer usuário de duas línguas, já que sua proficiência varia ao longo do tempo conforme os usos e exposições a ambas as línguas (PREUSS; ALVARES, 2014).

O que acontece, e aconteceu, é que, considerando um todo, a história brasileira apresentou um Estado que atuou de modo a manter a visão linguística homogeneizadora, de modo a caracterizar o país como monolíngue, mesmo que através de políticas linguísticas truculentas (PREUSS; ALVARES, 2014). Nem as línguas nativas dos reais proprietários – população indígena – das terras aqui situadas foram respeitadas.

Atualmente essas políticas se apresentam de modo mais sutis, embora haja algum início de flexibilização em relação a outras línguas (PREUSS; ALVARES, 2014). Essas outras línguas consideradas nestes documentos ainda são as consideradas centrais, *standard*, de maior prestígio ou que dão maior acesso a um grupo maior de falantes. Em outras palavras, as línguas minoritárias, de imigração, periféricas, permanecem com esses *status* também ao serem desconsideradas por tais documentos.

E ainda que haja o poder de decisão das escolas para uma segunda língua estrangeira de livre escolha,

Acaba sendo muito difícil para a comunidade escolar decidir por outras línguas em sua “livre escolha”, se essa estrutura não possibilita que a escolha seja de fato livre: o inglês tem que ser ensinado e dificilmente há horas-aula disponíveis na carga-horária para que se ofereçam outras línguas estrangeiras. (SPINASSÉ, 2016, p. 105)

Spinassé (2016) reflete que mesmo que haja um planejamento nas decisões envolvendo as políticas linguísticas brasileiras, esse de modo geral negligencia contextos especiais, como no caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) considerar apenas as línguas inglesa e espanhola como opções de língua estrangeira. Também apresenta que a Língua Brasileira de Sinais (Libras), considerada minoritária, possui seu espaço como língua oficial, enquanto outras permanecem invisíveis na sociedade, como as línguas crioulas e as línguas de imigração (SPINASSÉ, 2016).

Se postas em foco as línguas de imigração, não há ainda muitas políticas educacionais, já que suas existências ainda são ignoradas por muitos, e embora originadas nos países de partida dos imigrantes, as quais se desenvolveram aqui,

eis que “por esse motivo, apesar de apresentarem um corpus que muito ainda se assemelha com a língua de partida, elas são consideradas, por causa de seu *status*, línguas brasileiras” (SPINASSÉ, 2016, p. 108). Apesar da política proibitória do governo do Estado Novo, a língua permaneceu na fala, no ambiente familiar e comunitário, adquirindo empréstimos da língua portuguesa, o que impactou no certo desprestígio adquirido dentro da sociedade e entre seus falantes, tendo a sua língua tratada com preconceito (SPINASSÉ, 2016).

Spinassé (2016) atua com pesquisas e trabalhos voltados ao Hunsriqueano. Em uma de suas publicações, expôs a seguinte situação:

Acompanhamos, no âmbito de nossos projetos de pesquisa, aulas de alemão *standard* em contextos de contato linguístico português-Hunsrückisch. Diferentemente de outras regiões do Brasil, o alemão é, graças ao histórico de imigração de fala alemã, ensinado como segunda língua estrangeira (e em alguns casos até como primeira) em muitas escolas no Rio Grande do Sul (principalmente escolas municipais); muitas dessas escolas encontram-se, portanto, em contextos bilíngues e muitos de seus aprendizes são igualmente bilíngues (Português-Hunsrückisch). Entretanto, uma grande parte dos professores de alemão – mesmo sendo muitos deles também bilíngues – não se sente preparada para lidar com essa situação de bilinguismo [...]. Nesse sentido, 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. (SPINASSÉ, 2016, p. 110-111)

Em vista disso, pesquisa desenvolvida para esta monografia tem o enfoque tanto nas políticas públicas voltadas para a língua quanto nos impactos que a disponibilização da língua alemã como língua estrangeira tem na visão dos estudantes sobre a língua, de modo a contribuir com os estudos na área e, se possível, abrir espaço para uma maior valorização dessa herança cultural, seja na sua variedade *standard*, seja na própria língua de imigração, o Hunsriqueano.

Vejamos a seguir as principais leis e políticas que embasam o ensino de línguas a nível municipal e federal. Deste modo será possível perceber quais norteadores envolvem a decisão quanto a quais línguas serão ofertadas através de disciplinas dentro do Ensino Fundamental e Médio.

5.1 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem a escola e sua prática como uma ação contínua que visa à formação de cidadãos competentes e dignos em meio à sociedade, de modo que aborde conteúdos em torno de questões sociais, históricas e que sejam de relevância para que as pessoas exerçam seus direitos e deveres. Importa aqui a formação crítica e construtiva desses alunos, para que desenvolvam um papel socializante através do desenvolvimento individual e do contexto social e cultural, já que não há desenvolvimento individual à margem da sociedade e da cultura. Dentro disso,

A escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (BRASIL, 1997, p. 34)

Cabe aqui o questionamento frente ao posicionamento estabelecido: a valorização da cultura. A cultura abrange, além de costumes, a própria língua de um grupo de pessoas, de uma comunidade, não deixando estabelecido um limite ou um delimitador de até onde essa cultura é, de fato, valorizada. Isso acontece porque, ao considerarmos a região do Vale do Caí e o Hunsriqueano, não há movimentos nas escolas voltados para esse aspecto, quando muito há a oferta do alemão padrão.

Dentro do respeito à individualidade e construção do saber coletivo, certos aspectos culturais, como os aqui citados, se perdem em meio à inserção da língua da pátria, o que precisa ser ressignificado e resgatado, uma vez que, em síntese,

[...] as escolas brasileiras, para exercerem a função social aqui proposta, precisam possibilitar o cultivo dos bens culturais e sociais, considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, dos membros da comunidade, dos professores, enfim, dos envolvidos diretamente no processo educativo. É nesse universo que o aluno vivencia situações diversificadas que favorecem o aprendizado, para dialogar de maneira competente com a comunidade, aprender a respeitar e a ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e a cumprir obrigações, a participar ativamente da vida científica, cultural, social e política do País e do mundo. (BRASIL, 1997, p. 35)

Também aqui os PCNs citam a gama de estudos que devem ser contemplados dentro das cargas horárias dos ensinos fundamental e médio, em que

“O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5.º)” (BRASIL, 1997, p. 14). No entanto, nota-se que a língua ensinada é a língua inglesa, já que a Lei n.º 13.415/2017 assim instituiu, além da sua visão como língua franca, como apontado por Dutra (2019).

5.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996, institui, no Art. 32 § 3.º, que será assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem dentro do ensino fundamental regular em aulas de Língua Portuguesa. Trata-se de um importante passo para o reconhecimento dessas comunidades. No entanto, a lei se restringe a essas comunidades, sem considerar outros grupos minoritários, como o dos imigrantes, refugiados e outros com língua materna que não a portuguesa.

Outro ponto trazido pela LDB, no Art. 35-A referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu § 4.º no que tange às áreas de conhecimento, afirma que a língua inglesa será obrigatória no Ensino Médio e que poderão ser ofertadas outras línguas estrangeiras, de forma optativa, havendo preferência ao espanhol. Eis que novamente a própria LDB e a BNCC priorizam as línguas centrais, que são consideradas mais importantes, já que dão acesso a um maior número de falantes. Os surdos também têm seus direitos reservados nessa lei. Porém, a inclusão desse olhar ocorreu através da Lei n.º 14.191/2021, em que, na LDB, aparece no Artigo 60-A, que garante o direito da educação bilíngue aos surdos e a todos os optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos, visto que a Libras será ofertada como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Essa educação será ofertada desde o nascimento, na Educação Infantil e ao longo de toda a vida (Artigo 60-A, § 2.º).

Por meio do Artigo 78 da LDB, instituiu-se que, através do Sistema de Ensino da União, em colaboração de agências voltadas para o fomento, haverá o desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa voltados à educação escolar bilíngue e intercultural desses povos, buscando a recuperação de memórias históricas, reafirmação de identidades, valorização da sua cultura, além do seu acesso a conhecimentos da sociedade nacional. Já no Artigo 78-A, há a busca de

assegurar os mesmos direitos citados nos artigos voltados às comunidades indígenas, porém considerando a comunidade surda e sua história.

Sob Artigo 79 da LDB, a União apoiará financeira e tecnicamente os sistemas voltados ao ensino que buscam prover a educação intercultural das comunidades indígenas, desenvolvendo programas de pesquisa e ensino, sob a audiência das comunidades e com a finalidade de fortalecimento cultural e linguístico das comunidades, além da manutenção de programas para a formação de pessoal especializado para esse atendimento e do desenvolvimento de currículos e programas específicos que atendam essas especificidades, bem como a elaboração de material didático específico – contexto que se expande até a educação superior, assim como a oferta de assistência estudantil.

No Artigo 79-C, novamente há a busca de assegurar os mesmos programas já citados voltados às comunidades indígenas, contudo aqui considerando a comunidade surda e seus acessos.

O que se apresenta nos artigos acima citados é que a LDB possui um olhar voltado às comunidades indígenas e às comunidades surdas, sem citar outras comunidades ou minorias. Também é de se questionar o quanto tais artigos e direitos estão realmente em vigor, visto que o que é perceptível nas escolas é a dificuldade já de início, aqui considerando a comunidade surda, de garantir um intérprete para os alunos surdos desde seu ingresso na escola.

5.3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Partindo para a questão de outras línguas, dentro da BNCC a Língua Inglesa é incorporada no Ensino Fundamental em seus anos finais, além de ampliar as práticas já conquistadas nessa etapa de ensino. Dentro das competências voltadas para as linguagens, ressalta-se a número 3, que assim diz:

3 – Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2018, p. 65)

Como é possível perceber, a BNCC traz, dentro de linguagens, a Libras, não como língua, mas como linguagem, um meio para ser utilizado na comunicação. A

Libras, nas demais políticas, é tida como um direito dos surdos e de quem se identifica com a necessidade de seu uso.

Na BNCC, a Língua Inglesa, no Ensino Fundamental, é tida como forma de engajamento e participação em um mundo social globalizado e plural, em que as fronteiras passam a ser difusas, e a Língua Inglesa é vista como contributiva da criticidade dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além das possibilidades de interação e mobilidade. Sob esse viés, o olhar é formativo e “é esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2018, p. 241).

Ao considerar o viés formativo da língua inglesa, a BNCC tem o olhar sob a revisão das relações de língua, território e cultura, já que os falantes não são mais apenas os nativos. Assim, a língua inglesa é tida, na BNCC, como foco da função social e política do inglês, ou seja, o seu *status* de língua franca (BRASIL, 2018, p. 241).

Considerando esse ponto da BNCC, percebe-se novamente o olhar pela centralidade da língua, sua utilidade e o acesso ao mundo que vem implícito nela:

Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2018, p. 241-242)

Por outro lado, muito além do viés de letramento, ou multiletramentos, há também o olhar da BNCC para a língua inglesa como potencializadora de possibilidades de participação e circulação, tendo essa língua como elemento de construção social e que cria possibilidades de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores:

Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a

invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2018, p. 242)

Em um terceiro ponto, a BNCC também traz a questão da abordagem do ensino de Língua Inglesa como língua franca e a não existência de um inglês melhor a ser ensinado ou algum nível de proficiência necessário dos alunos. Aqui, cabe tratar não somente de regras e suas exceções, mas as exceções e determinados usos locais como objetos de construção de um repertório linguístico com a finalidade de inteligibilidade na interação linguística:

Ou seja, o status de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística. (BRASIL, 2018, p. 242)

Sob o aspecto do eixo intercultural, esse está voltado para a constante interação e (re)construção das culturas em que diferentes grupos, dentro de suas particularidades, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituições de identidades e pluralidades (BRASIL, 2018). Cabe aqui situar o inglês como uma língua franca e seus papéis pelo mundo, bem como a própria reflexão sobre as relações entre língua, identidade, cultura e o desenvolvimento intercultural (BRASIL, 2018).

Ao que constitui a língua inglesa em seu olhar para o Ensino Médio, além da obrigatoriedade de seu ensino e os olhares traçados pela BNCC específica do Ensino Fundamental, também há o olhar para as práticas sociais do mundo digital, a questão dos multiletramentos, seus usos cada vez mais híbridos e o uso miscigenado do inglês e sua relevância nessas práticas sociais:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação. (BRASIL, 2018, p. 484-485)

Desse modo, a BNCC traz um olhar mais amplo e voltado para o estudante como um ser para o qual a língua inglesa, como língua franca, é vista como uma

porta que permitirá o aprofundamento da compreensão dos alunos sobre o mundo em que vivem, além da ampliação de mundo, de informações, de argumentos aos quais terão acesso e, assim, poderão desenvolver sua própria opinião e senso crítico (BRASIL, 2018).

Dentro de todos esses aspectos, a BNCC traz a importância do inglês como um fator de conexão e acesso ao mundo. Já no que diz respeito a outras línguas, ou à própria língua espanhola citada acima, não há nenhuma especificação a respeito, visto que essas inclusões são facultativas, conforme a própria lei expõe.

5.4 Lei n.º 11.892, de 29 de Dezembro de 2008

No município de Feliz, há o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, constituído sob a Lei n.º 11.892/2008. Essa lei, no Art. 6º, inciso IV, pontua que estes institutos buscam

[...] orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos **arranjos produtivos, sociais e culturais locais**¹⁰, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (BRASIL, 2008, grifo da autora)

No inciso VIII, aparece a busca pela realização e estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural, ao empreendedorismo, ao cooperativismo e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Há uma busca pelo fortalecimento e desenvolvimento da cultura, dos espaços, do empreendedorismo local. Aqui, cabe observar que, no *campus* de Feliz, são ofertados os cursos de Língua Inglesa e Língua Espanhola, e a Língua Alemã não se encontra nem em seu formato estandardizado.

5.5 Regimento das Escolas de Ensino Fundamental – cidade de Feliz

Quanto ao município de Feliz, a Língua Alemã é inserida no dia a dia desde o Jardim de Infância até o 9.º ano do Ensino Fundamental, situação expressa no Regimento das Escolas de Ensino Fundamental, disponibilizado pela Secretaria de Educação, documento que está em vigor desde 2020 a 2024. No artigo 67, lê-se:

¹⁰ Grifo da autora.

Art. 67. A organização curricular dos anos finais do ensino fundamental é constituída obrigatoriamente pela base nacional comum e pelos temas contemporâneos, organicamente integrados por meio da interdisciplinaridade e da contextualização.

§ 1.º A base nacional comum abrange as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Alemã, e Ensino Religioso. (FELIZ, 2020-2024, p. 36-37)

Também se encontra especificado nesse documento, em seus anexos, a inclusão da língua, em que na Educação Infantil não há especificação de carga horária anual, enquanto no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, constam com a carga horária anual de 40 horas aula, assim como a matéria de Língua Inglesa, em todos esses níveis.

5.6 Lei Orgânica do Município de Bom Princípio

No município de Bom Princípio, sua Lei Orgânica dispõe do ensino da Língua Alemã, uma vez que, no Artigo 158, § 2.º, explicita que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada a introdução no currículo escolar do ensino da língua alemã, de modo a preservar a cultura local”. No § 3.º, traz a inclusão da Língua Inglesa a partir do 6.º ano. Dentro da Lei Orgânica, não foi possível identificar a partir de qual ano há a inclusão da matéria de Língua Alemã e se essa segue sendo disponibilizada após a inserção da Língua Inglesa no 6.º ano.

5.7 Regimento Escolar da Escola Municipal de São Vendelino

No município de São Vendelino, a valorização da cultura alemã está inserida no Regimento Escolar da única Escola Municipal de Ensino Fundamental. A abordagem, porém, não consta explícita, isto é, não se sabe a forma como será ou é posta em prática. Lê-se no Relatório de Estágio da autora: “Segue objetivos exclusivos do ensino fundamental, onde é expressa a questão da preservação da cultura materna da região, a língua alemã”. Portanto, as informações mais específicas foram coletadas diretamente com a Secretaria da Educação e com a direção escolar através de uma conversa informal. Dessa forma, a matéria de Língua Alemã é ofertada como uma espécie de oficina para o Ensino Fundamental 1; dentro dele, avaliado como parecer do 1.º ao 3.º ano, e nos 4.º e 5.º anos já é tido

como avaliativo quantitativo. Cabe ressaltar que língua alemã é, no caso, o alemão padrão.

Como foi possível perceber, mesmo que os municípios citados sejam limítrofes, há muita diferença na concepção e disponibilização das línguas, principalmente da língua local, mesmo que em sua forma estandardizada.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada tem por motivação a comunidade local de três municípios que a autora conhece e suas formas diversas de abordar a língua alemã dentro do ambiente escolar, situação percebida durante os Estágios Curriculares Obrigatórios. Essas experiências a fizeram reforçar a curiosidade pelo assunto, além do contexto que intrigou a autora desde o início do curso de Letras – Português e Inglês, qual seja: por que não se oferta o curso de Língua Alemã nas escolas dessas cidades?

Tendo presente a motivação apresentada, para entender *de facto* como as políticas públicas municipais e estaduais impactam no interesse dos alunos pela língua alemã, optou-se pela aplicação de questionários individualizados por município, de modo que fosse possível estabelecer alguma relação de interesse frente ao modo como tiveram contato com língua.

A opção pelos 8^{os} e 9^{os} anos e Ensino Médio justifica-se pelo fato de que a maioria dos alunos iniciou seus contatos com uma língua estrangeira de modo geral no Ensino Fundamental II e pelas comunidades locais, comunidades que possuem um maior contato com a língua alemã, direta ou indiretamente. Soma-se a isso a proximidade de escolha quanto à faculdade à qual ingressarão os alunos do Ensino Médio, pois muitos já tomam essa decisão nos anos finais do Ensino Fundamental. A opção por aplicar também no Instituto Federal, e este ser estudado através da lei de criação, ocorre a fim de verificar o interesse dos alunos advindos de diversos municípios de estudar nessa instituição, uma vez que abre uma possibilidade de se conseguir uma vaga em um curso de Ensino Superior, além de se enfatizar uma certa incoerência quanto à oferta de línguas estrangeiras, como do curso de Língua Inglesa, frente aos princípios locais de inserção da instituição e os objetivos dos Institutos Federais – em nosso caso, o IF, *campus* de Feliz, situado numa região em que o Hunsriqueano faz parte da comunidade externa e interna.

Dessa forma, para Gil (2017, p. 1) a pesquisa é um “projeto racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos”. Ele também considera que uma pesquisa ocorre quando não há informação suficiente para responder a algum problema. As razões para a realização de uma pesquisa podem ser de ordem intelectual ou prática, em que a primeira decorre da satisfação do próprio pesquisador em conhecer, e a segunda com um

olhar para se fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz (GIL, 2017). Ao considerar esta monografia, ela atende às duas razões: a primeira pelo interesse da autora pela língua alemã – além de um entrelace familiar – e a segunda com o olhar de ampliação da oferta do idioma no município do Vale do Caí, bem como oferta no IFRS tanto como curso livre como para a formação docente.

Cabe ressaltar que este trabalho faz também uma pesquisa documental, que tem por fonte a coleta de dados baseada apenas em documentos, escritos ou não, de modo que sejam as fontes primárias. Esses registros podem ter ocorrido no momento do fato ou de modo posterior (MARCONI; LAKATOS, 2017b).

As fontes dos documentos tidos por base desta pesquisa são escritos contemporâneos, os quais são de visão retrospectiva, uma vez que falamos da bibliografia relativa à história da imigração alemã, bem como de seus mapas migratórios e comunidades linguísticas. Quanto às leis e políticas públicas analisadas nesta pesquisa, são escritos primários obtidos a partir de documentos de arquivos públicos de acesso via internet.

Cabe, aqui, ressaltar o que Marconi e Lakatos (2017b, p. 193) afirmam sobre os documentos oficiais:

Documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável.

É igualmente válido frisar que os documentos tidos como base foram leis federais e municipais voltadas ao ensino (Lei Orgânica, Regimento Escolar), documentos descritos na seção das Leis Municipais, Federais e as Políticas Públicas, espaço em que foram aprofundados.

Quanto a documentos particulares, há alguns livros que são compostos de memórias vinculadas a pessoas que vivenciaram o período pós-imigração, momento em que as pessoas migradas se estabeleceram no Rio Grande do Sul, mais precisamente na região do Vale do Caí, e esses documentos são assim:

Documentos particulares: consistindo principalmente em cartas, diários, memórias e autobiografias, os documentos particulares são importantes sobretudo por seu conteúdo não oferecer apenas fatos, mas também o significado que eles tiveram para aqueles que os viveram. Não é fácil

diferenciar diários, memórias e autobiografias, pois, além de correlacionados, uns podem conter partes de outros. (MARCONI; LAKATOS, 2017b, p. 197)

Dentro das características tidas descritivas, “memórias consistem em reminiscências do autor em relação a determinado período, auxiliado ou não por diários, mas ele próprio pode não ser a personagem central” (MARCONI; LAKATOS, 2017b, p. 197), e cabe salientar que alguns dos títulos nos quais essa pesquisa se apoiou possuem tais características de memórias. Também é possível considerar essa pesquisa como bibliográfica, em virtude de ela estar apoiada em documentos, livros, bibliografias encontradas voltadas para o tema. Segundo Marconi e Lakatos (2017b, p. 200), a pesquisa bibliográfica

[...] ou de fontes secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até meios de comunicação oral: programas de rádio, gravações, audiovisuais, filmes e programas de televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritas de alguma forma.

Dentro da pesquisa realizada, as principais fontes utilizadas foram publicações, como livros, monografias, pesquisas, artigos científicos eletrônicos. Também pelo olhar de Marconi e Lakatos (2017), a definição também abrange o seguinte:

Pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica: é feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos. Hoje, predomina o entendimento de que artigos científicos constituem o foco primeiro dos pesquisadores, porque é neles que se pode encontrar conhecimento científico atualizado, de ponta. Entre os livros, distinguem-se os de leitura corrente e os de referência. Os primeiros constituem objeto de leitura refletida, realizada com detida preocupação de tomada de notas, realização de resumos, comentários, discussão etc. Os livros de referência são livros de consulta, como dicionários, enciclopédias, relatórios de determinadas instituições, como os do Banco Central e do IBGE. (MARCONI; LAKATOS, 2017b, p. 34)

É importante trazer o paralelo feito por Gil (2017, p. 29) das diferenças entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Estas modalidades são semelhantes, possuindo, entretanto, sutilezas que as diferem:

A principal diferença está na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em material elaborado por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos. Já a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc. Mas há fontes que ora são consideradas bibliográficas, ora documentais. Por exemplo, relatos de pesquisa, relatórios e boletins e jornais de empresas, atos jurídicos, compilações estatísticas etc. Assim, recomenda-se que seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em biblioteca ou base de dados.

Dentro do material consultado relativo às ofertas de disciplinas no currículo escolar, alguns municípios têm esse documento publicado, outros são documentos internos às organizações somente, de modo que, nesse âmbito, teremos uma pesquisa bibliográfica e documental de acordo com o município.

A pesquisa realizada abrange os anos finais do Ensino Fundamental, mais precisamente os 8.^o e 9.^o anos, e o Ensino Médio em sua totalidade, separados por município. Essa divisão ocorre devido ao modo como a língua alemã é inserida nas escolas e em períodos diferenciados da vivência escolar dos educandos, buscando não só identificar o interesse dos jovens pela língua como também ver se a forma como ocorreu sua Educação Básica, e o conseqüente contato com a língua, impactou ou não no interesse atual.

Por meio desses olhares, a pesquisa também é tida como quantitativo-descritiva, ao passo que estas

[...] consistem em investigações de pesquisa empírica, cuja principal finalidade é o delineamento ou a análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas ou o isolamento de variáveis principais ou chave. Qualquer desses estudos pode utilizar métodos formais, que se aproximam dos projetos experimentais, caracterizados pela precisão e controle estatísticos, com a finalidade de fornecer dados para a verificação de hipóteses. Todos eles empregam artifícios quantitativos, tendo por objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações, programas ou amostras de populações e programas. Utilizam várias técnicas, como entrevistas, questionários, formulários etc., e empregam procedimentos de amostragem. (MARCONI; LAKATOS, 2017b, p. 204)

Dentro das pesquisas quantitativo-descritivas e suas subdivisões, Marconi e Lakatos (2017a) explicitam os estudos de descrição da população, de modo que buscam a descrição de certas características quantitativas de toda a população estudada através de amostragem, que os dados qualitativos são possíveis de quantificação dentro da descrição da população. Ademais, eles trazem a definição de estudos de relações entre variáveis, em que são uma forma de pesquisa

quantitativo- descritiva, já que analisam variáveis pertinentes a uma situação, buscando possíveis relações, de modo a encontrar algum valor preditivo, considerados quantitativos, já que empregam uma coleta sistemática de dados em amostra populacional (MARCONI; LAKATOS, 2017a).

Já para Gil (2017), as pesquisas descritivas buscam a descrição de características de determinada população ou fenômeno, podendo ter por finalidade identificar relações entre variáveis. Dentro da pesquisa realizada, as relações entre variáveis que serão tidas por base serão o impacto que o modo como as políticas públicas municipais refletem no interesse dos alunos pela língua alemã.

A pesquisa aplicada (*cf.* Apêndice A) abrange tanto o interesse pela disciplina de Língua Alemã padrão (*Hochdeutsch*) quanto pelo Hunsriqueano, bem como essas línguas em detrimento das disciplinas de Língua Inglesa e Língua Espanhola, ou demais que foram do interesse dos alunos.

6.1 Sujeitos de Pesquisa

Os sujeitos de pesquisa são alunos de 8.^o e 9.^o anos do Ensino Fundamental, 1.^o, 2.^o, 3.^o e 4.^o anos do Ensino Médio, ou seja, sujeitos que já tiveram contato com línguas estrangeiras durante sua trajetória escolar. Esses sujeitos são das cidades de Feliz, São Vendelino e Bom Princípio devido às suas características: cidades de imigração alemã e contato com a língua, seja alemão padrão, seja Hunsriqueano. Além disso, muitos dos alunos desses municípios buscam o Instituto Federal, *campus* de Feliz, como instituição para cursar Ensino Médio e/ou Superior, e os três municípios limítrofes possuem a matéria de Língua Alemã inserida de maneira diferente em suas leis e escolas.

Cabe ressaltar que a pesquisa e os sujeitos da pesquisa são estudantes das redes estadual e municipal, de modo que as escolas estaduais não seguem as diretrizes municipais, podendo impactar nos resultados apresentados.

6.2 Documentos Oficiais

Os documentos municipais que abordam a inclusão da língua alemã e os momentos do ciclo escolar são a Lei Orgânica, no município de Bom Princípio; o Regimento Escolar Municipal das Escolas Municipais de Feliz, com a constituição

dos conteúdos e disciplinas, no município de Feliz; e o Regimento Escolar de uma Escola Municipal, no município de São Vendelino.

Também a Lei n.º 11.892/2008, de constituição dos Institutos Federais, é analisada, visto o seu olhar para a valorização local, nos mais diversos âmbitos, o que remete a um olhar para a cultura alemã, se considerada o município de Feliz e região, o que não é concretizado.

6.3 Critérios de Seleção e Exclusão

Além dos aspectos já citados, os municípios foram escolhidos pela representatividade populacional na região, com exceção de São Vendelino, que foi incluído devido à facilidade de acesso às escolas de parte da pesquisadora. Importa destacar que não foi possível abranger 100% da população objeto da pesquisa em decorrência de que a pesquisa ocorreu a partir da segunda quinzena de novembro de 2021, período em que muitas escolas estavam em período de provas e recuperações, havendo dificuldades de acesso às turmas, alunos faltantes, além de evadidos como decorrência da pandemia. Ainda assim, foi possível a realização com uma amostra considerável de alunos de todas as turmas e de todas as escolas que ofereciam os 8.º e 9.º anos do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio nos respectivos municípios.

7 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo apresenta a coleta de dados individualizada por município, com sua análise de resultados individual, considerando as políticas públicas vigentes em cada município. Também contempla o cruzamento de dados entre municípios e o contexto da coleta de dados ocorrida no IFRS, campus de Feliz.

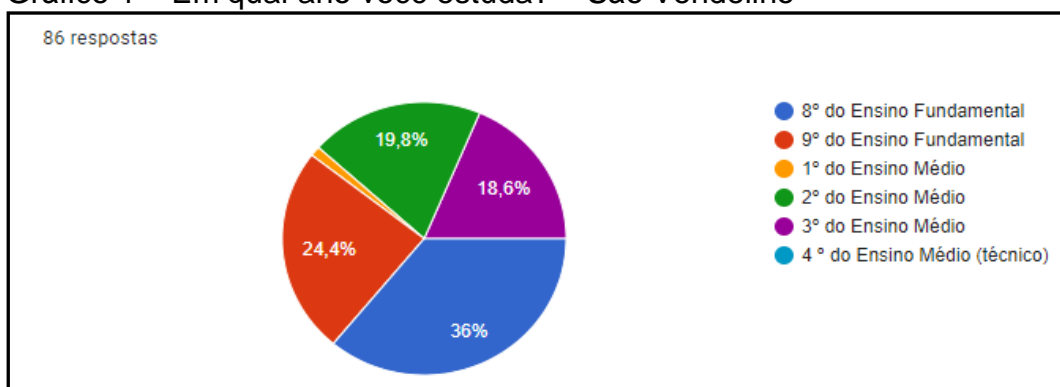
7.1 São Vendelino

Em São Vendelino, município de 1.944 habitantes, conforme o Censo de 2010¹¹, a pesquisa foi aplicada com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e, presencialmente, pela autora nas turmas dos 8.º e 9.º anos da Escola Estadual. Uma escola é da rede estadual de ensino, e a outra é uma escola municipal de Ensino Fundamental. No total, houve 86 respondentes, o que não corresponde à totalidade dos alunos-alvo da pesquisa, mas ainda assim corresponde a uma amostra expressiva, já que a maioria das turmas são compostas de até 15 alunos.

Nesse município, a língua alemã está inserida na escola municipal como oficina e somente é considerada como aspecto formativo nos 4.º e 5.º anos. Já na escola estadual, o alemão é a segunda língua estrangeira ofertada, sendo que a escola optou por possuir disponibilidade de professor dentro do seu quadro de colaboradores.

Dos respondentes (Gráfico 1), 36% correspondem ao 8.º ano do Ensino Fundamental; 24,4% aos alunos do 9.º ano; 1,2% são alunos do 1.º ano. A turma em que a pesquisa foi menos efetiva, 19,8% são alunos do 2.º ano e 18,6% fazem parte do terceiro ano do Ensino Médio.

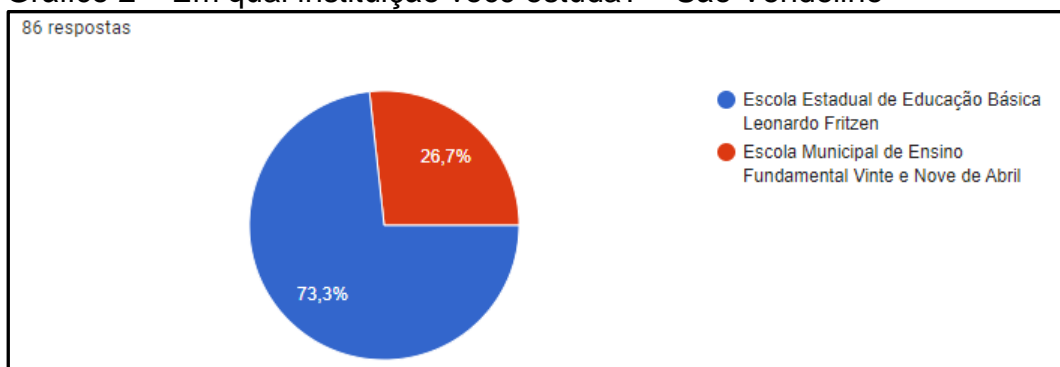
¹¹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/são-vendelino/panorama>.

Gráfico 1 – Em qual ano você estuda? – São Vendelino¹²

Fonte: autora (2021).

Quanto ao percentual de participantes de cada escola (Gráfico 2), 26,7% foram alunos da Escola Municipal e 73,3% da Escola Estadual. O percentual maior de uma das escolas é reflexo de ela atuar no âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Gráfico 2 – Em qual instituição você estuda? – São Vendelino

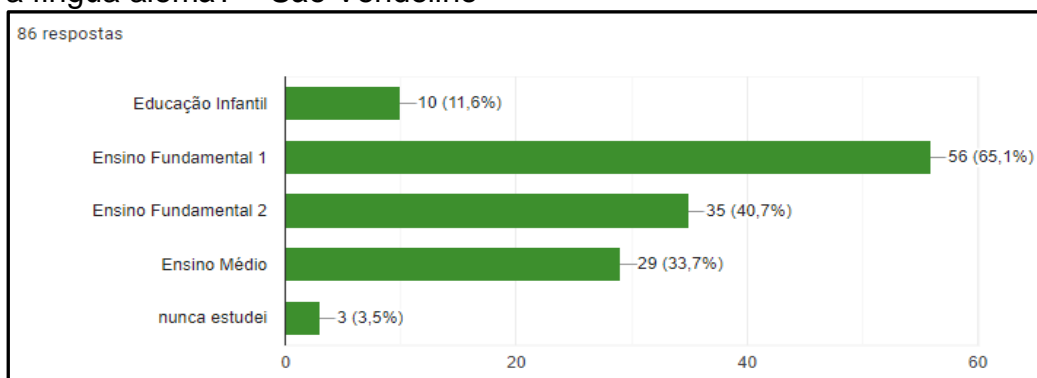


Fonte: autora (2021).

Quando questionados sobre em quais momentos da vida escolar os alunos tiveram algum contato com a língua alemã (Gráfico 3), a grande maioria teve contato já no Ensino Fundamental 1. Ou seja, 65,1%; 40,7% tiveram contato no Ensino Fundamental 2; 33,7% tiveram contato no Ensino Médio; 11,6% na Educação Infantil; e 3,5% nunca estudaram a Língua. Importa considerar que a língua alemã está inserida na Escola Municipal na Educação Infantil, conforme apresentado nos documentos, enquanto na Escola Estadual é a segunda língua estrangeira oferecida no currículo.

¹² O Instituto Federal conta com o 4º ano do ensino médio, pois dispõe de cursos técnicos integrados neste nível.

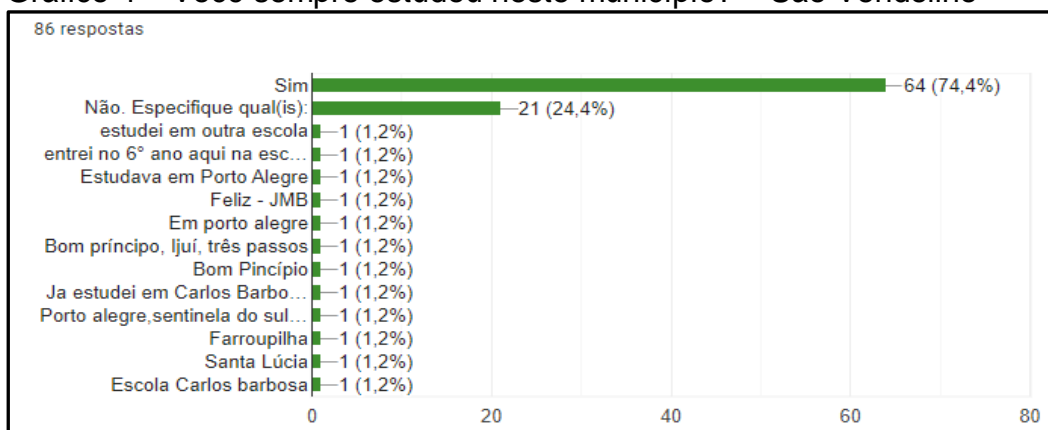
Gráfico 3 – Em quais momentos da sua vida escolar você estudou/teve contato com a língua alemã? – São Vendelino



Fonte: autora (2021).

Buscando entender se o contato que os alunos possuem com a língua alemã tem vínculo com a sua trajetória escolar, de modo a perceber a sua trajetória enquanto estudantes, os alunos foram questionados se sempre estudaram nesse município (Gráfico 4), ao que 74,4% responderam afirmativamente; dos que alegaram que não, alguns citaram os municípios em que estudaram; outros não, mas os que responderam em grande maioria vieram de outras escolas da região.

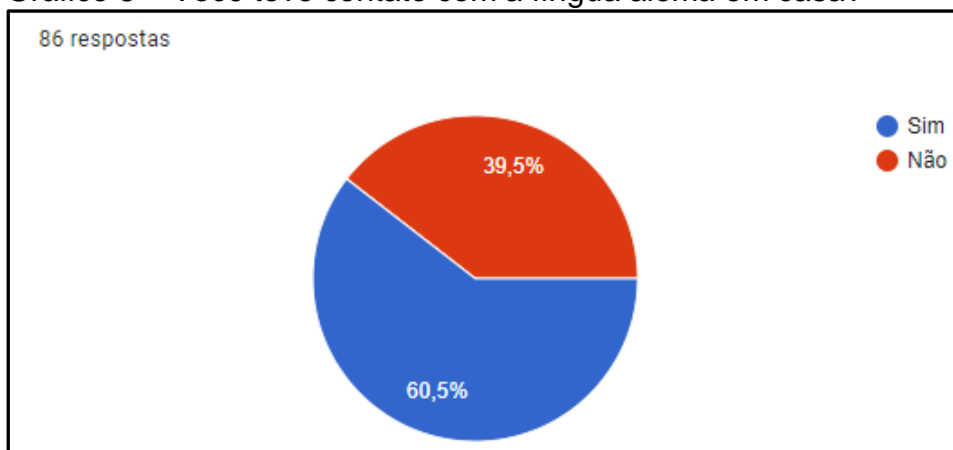
Gráfico 4 – Você sempre estudou neste município? – São Vendelino



Fonte: autora (2021).

Ao serem questionados sobre o contato com a língua alemã no núcleo familiar (Gráfico 5), 60,5% têm o contato com a língua em casa, e 39,5% não. O percentual positivo é alto, o que demonstra o quanto a língua ainda continua viva nesses domínios.

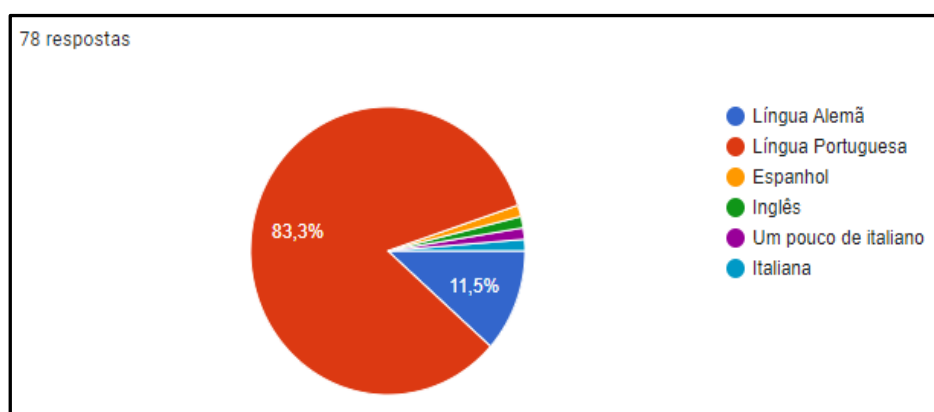
Gráfico 5 – Você teve contato com a língua alemã em casa?



Fonte: autora (2021).

Quando questionados sobre a língua com a qual tiveram um primeiro contato (Gráfico 6), 8 pessoas não responderam, já que a orientação era para que quem respondesse não à pergunta anterior não respondesse esta. Dos demais, 83,3% alegou ter tido o primeiro contato com a língua portuguesa; 11,5% com a língua alemã; duas pessoas apontaram a língua italiana, já que o município faz divisa com cidades onde há descendentes de italianos; 1 pessoa apontou língua inglesa e outra a língua espanhola.

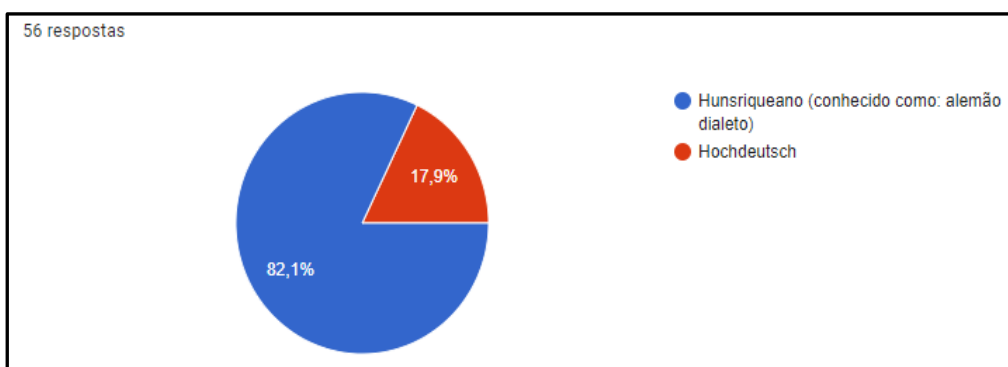
Gráfico 6 – Qual língua você aprendeu/ teve contato primeiro? – São Vendelino



Fonte: autora (2021).

Aos que haviam aprendido a língua alemã em casa, foram questionados sobre qual língua alemã aprenderam (Gráfico 7), se hunsriqueano ou o *Hochdeutsch* alemão padrão). Das 56 respostas, 82,1% apontou o hunsriqueano; e 17,9% apontou o *Hochdeutsch* como língua alemã aprendida em casa.

Gráfico 7 – Caso tenha aprendido língua alemã em casa, qual foi aprendida? – São Vendelino

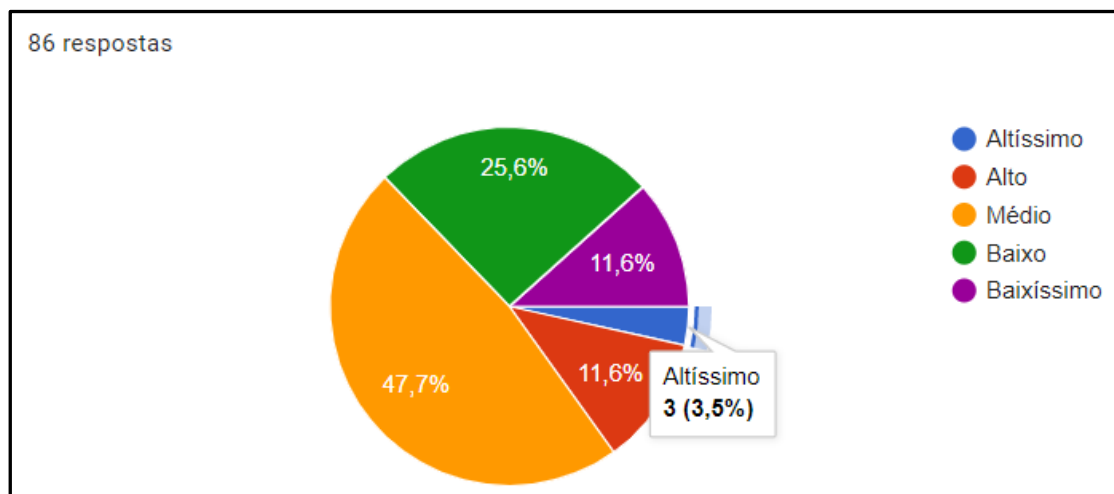


Fonte: autora (2021).

Dentro da temática, os alunos foram questionados se já haviam estudado a língua alemã em alguma escola de idiomas e, caso a resposta fosse afirmativa, eles foram solicitados que indicassem a escola, o período de tempo e o tipo de curso. Um aluno respondeu afirmativamente, mas não respondeu às demais questões; 1 alegou estar estudando há cinco anos e também não indicou mais informações. Dois alunos comentaram estar tendo o contato com a língua pela primeira vez ao longo deste ano. Um aluno indicou ter tido curso em uma espécie de contraturno quando estava no 5.^o ano do Ensino Fundamental, e o outro indicou ter tido o contato apenas na escola.

Os alunos também foram questionados sobre o interesse, de modo amplo, pela língua alemã (Gráfico 8), ao que 11,6% indicaram possuir interesse baixíssimo pela língua; 25,6% apontaram um baixo interesse; 47,7% marcaram como interesse médio. Alto interesse foi apontado por 11,6% da amostra, e apenas 3,5% indicaram altíssimo interesse pela língua alemã.

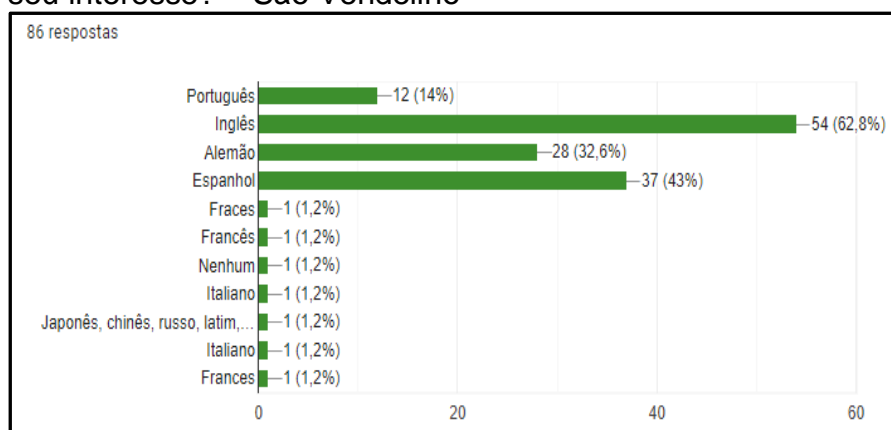
Gráfico 8 – Como você avalia o seu interesse pela língua alemã? – São Vendelino



Fonte: autora (2021).

Como complemento ao interesse pela língua, os alunos foram questionados quanto àquelas que seriam de seus interesses, caso tivessem a possibilidade de cursar Letras (Gráfico 9). Um total de 62,8% optaria pela língua inglesa; 43% optariam por língua espanhola; 32,6% optariam por língua alemã; e 14% gostariam de cursar língua portuguesa. Três alunos cotaram a língua francesa, dois a língua italiana e outro citou japonês, chinês, russo e latim.

Gráfico 9 – Caso tivesse a possibilidade de cursar Letras, quais línguas seriam de seu interesse? – São Vendelino

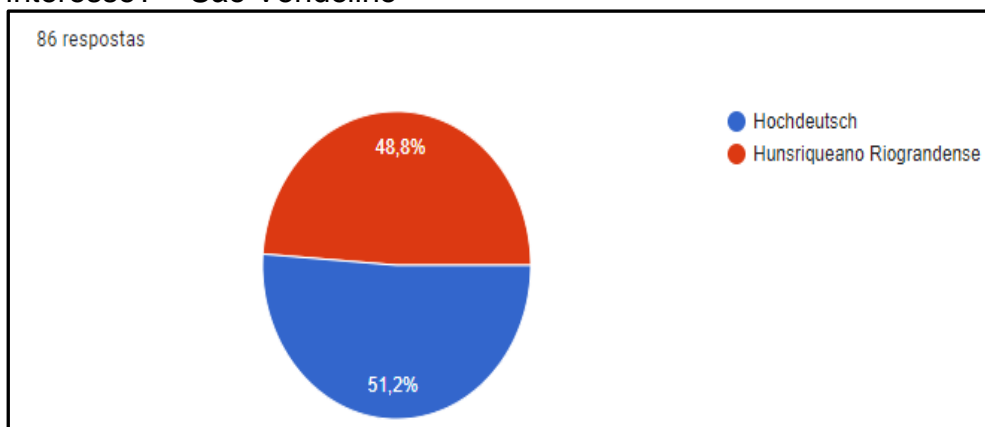


Fonte: autora (2021).

Ao serem questionados sobre o interesse pela língua alemã, a opção pelo *Hochdeutsch* ou o hunsriqueano (Gráfico 10), pelo viés de maior interesse por parte

do aluno, 51,2% optariam pelo hunsriqueano riograndense e 48,8% optariam pelo *Hochdeutsch*.

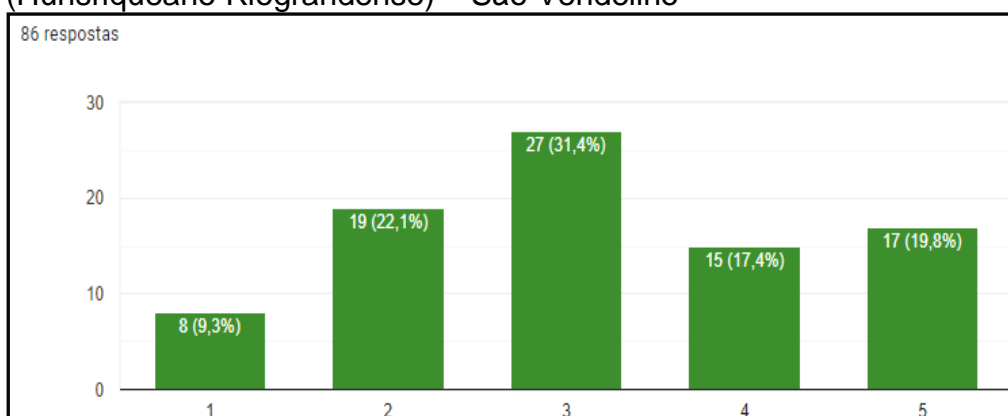
Gráfico 10 – Dentre a língua alemã aprendida na escola (*Hochdeutsch*) e a língua alemã aprendida em casa (hunsriqueano riograndense), qual te desperta mais interesse? – São Vendelino



Fonte: autora (2021).

Os alunos foram questionados sobre o quanto consideravam importante a língua alemã aprendida em casa – hunsriqueano riograndense –, dos quais 19,8% consideraram de importância altíssima; 17,4% consideraram de alta importância; 31,4% consideraram o hunsriqueano como de média importância. Já os que não consideram o hunsriqueano importante, 22,1% considerou a língua de baixa importância e 9,3% como de baixíssima importância.

Gráfico 11 – Quão importante você considera a língua alemã aprendida em casa (Hunsriqueano Riograndense) – São Vendelino

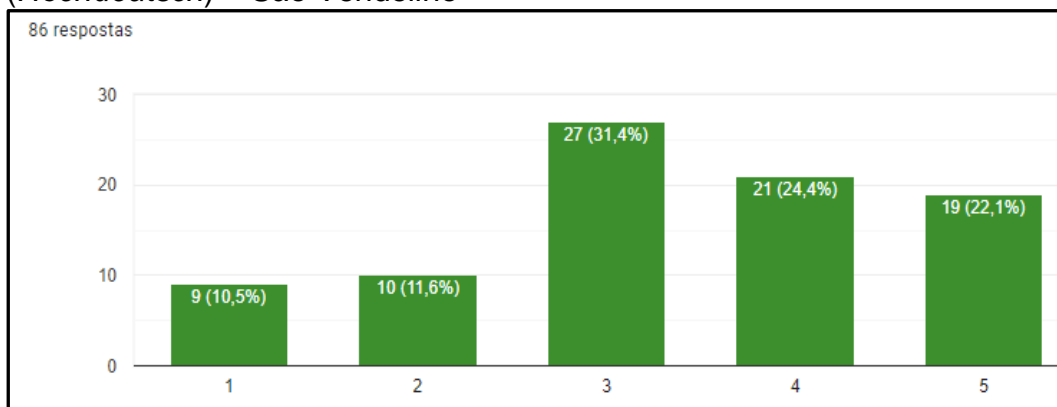


Fonte: autora (2021).

Os alunos também foram questionados sobre o quanto achavam importante a língua alemã (*Hochdeutsch*), aprendida na escola (Gráfico 12), ao que 22,1%

apontou ser de altíssima importância; 24,4% considerou ser de alta importância; 31,4% apontou acreditar ser de média importância. Considerando os que apontaram a língua como pouco importante, 11,6% considerou ser de baixa importância, e 10,5% apontou ser de baixíssima importância.

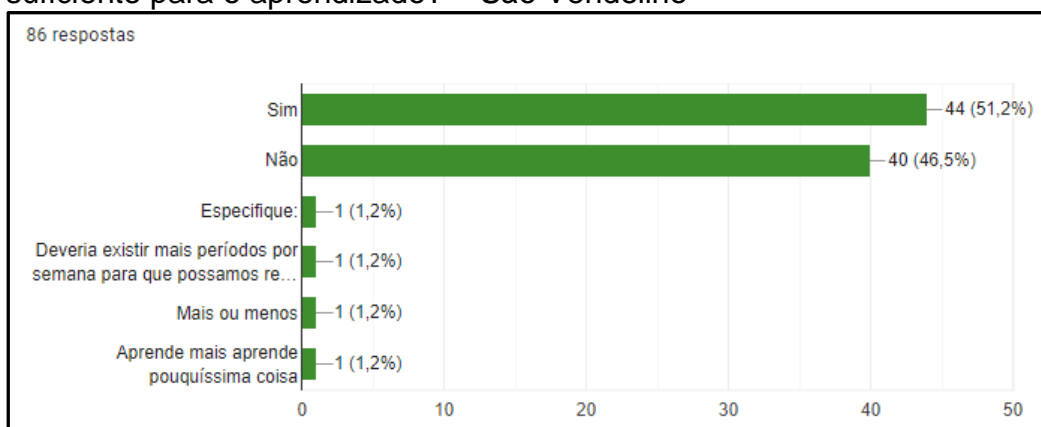
Gráfico 12 – Quão importante você considera a língua alemã aprendida na escola (*Hochdeutsch*) – São Vendelino



Fonte: autora (2021).

Um ponto que chama atenção da pesquisadora é a carga horária das línguas estrangeiras em sala de aula, quantidade de horas considerada baixa por ela. Dessa forma, os alunos foram questionados se eles consideravam um período semanal de língua estrangeira suficiente para o aprendizado (Gráfico 13), ao que 51,2% consideraram suficiente e 46,5% consideraram insuficiente. Três alunos fizeram observações: um colocou que deveria existir mais períodos semanais, outro apontou mais ou menos e um terceiro citou que é possível aprender, mas pouquíssima coisa.

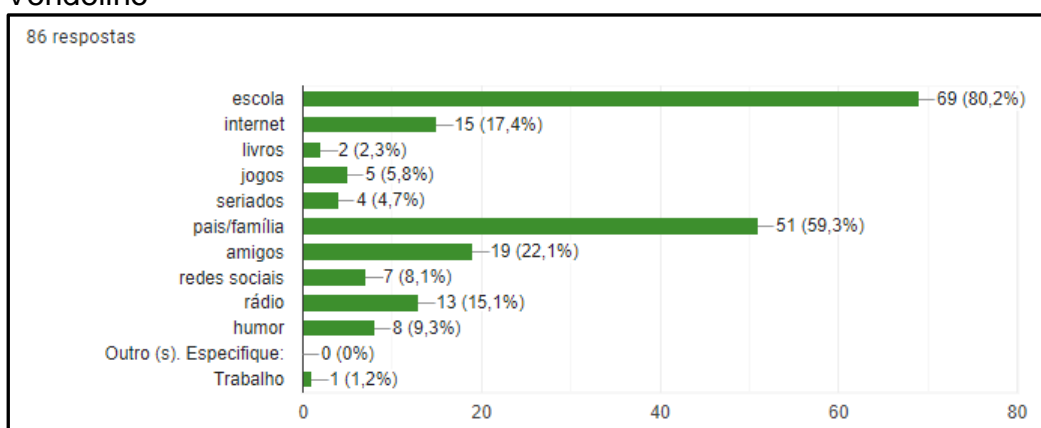
Gráfico 13 – Você considera que um período semanal de língua estrangeira é o suficiente para o aprendizado? – São Vendelino



Fonte: autora (2021).

Os alunos também foram questionados sobre em quais lugares eles têm contato com a língua alemã (Gráfico 14), ao que 80,2% alegou ser na escola; 59,3% com pais e família; 22,1% com amigos; 17,4% via internet; 15,1% através de rádio; 9,3% através de humor; 8,1% através de redes sociais; 5,8% através de jogos; 4,7% através de seriado; 2,3% por meio de livros; e 1,2% através do trabalho.

Gráfico 14 – Em quais locais você tem contato com a língua alemã? – São Vendelino



Fonte: autora (2021).

Entre as respostas obtidas, também houve as seguintes considerações: “Será muito bom aprender outras línguas”; “Na minha cidade não se falava alemão, mas agora estou tendo a oportunidade de aprender essa língua”; “Bom, eu gosto de alemão, porém não consigo aprender ele tão fácil”. Essas informações são relevantes, principalmente a última, a qual pode ter vínculo com a questão de estar aprendendo mais de uma língua estrangeira ao mesmo tempo e haver pouco tempo/horas-aula semanal.

7.2 Bom Princípio

No município de Bom Princípio, de 11.789 conforme o Censo de 2010¹³, a pesquisa foi aplicada com professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa por intermédio das coordenadoras pedagógicas e diretoras das escolas. Também foi aplicada presencialmente pela autora nas turmas do 1.º ano da Escola Estadual de Ensino Médio (noturno). As escolas nas quais a pesquisa foi aplicada foram uma escola estadual de Ensino Médio, uma escola estadual de

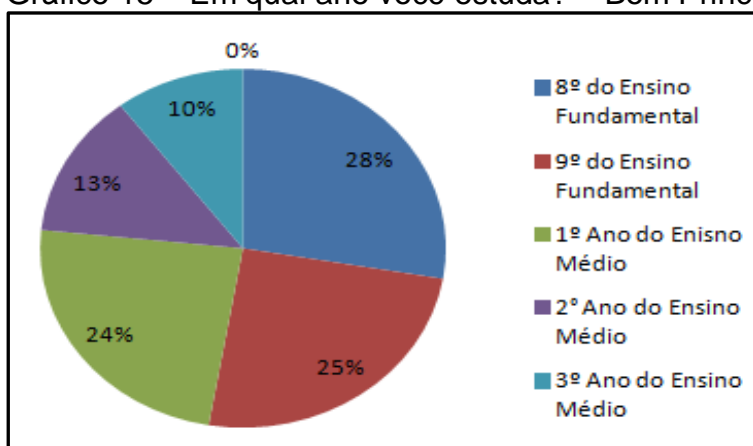
¹³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/bom-principio/panorama>.

Ensino Fundamental 1, uma escola estadual de Ensino Fundamental 2, uma escola municipal de Ensino Fundamental 1 e uma escola municipal de Ensino Fundamental 2. No total, houve 184 respondentes, o que não corresponde à totalidade dos alunos-alvo desta pesquisa, mas, ainda assim, corresponde a uma amostra expressiva e bem distribuída representativamente entre os anos participantes. A maneira mais efetiva de aplicação da pesquisa via questionário impresso na Escola Estadual de Ensino Fundamental 1. Nela, foi possível ter a certeza de participação de todos os alunos presentes em sala de aula.

Em Bom Princípio, a língua alemã está inserida por meio da Lei Orgânica, sem maior especificação a respeito de carga horária e anos escolares. Coordenadores pedagógicos, porém, relataram a dificuldade de encontrar professores de língua alemã para as escolas, além de a maioria dos alunos estarem estudando em escolas estaduais, onde, além da língua inglesa, a língua espanhola é ofertada.¹⁴

Dos participantes (Gráfico 15), 28% correspondem ao 8.º ano do Ensino Fundamental; 25% aos alunos do 9.º ano; 24% são alunos do 1.º ano; 13% são alunos do 2.º ano; e 10% fazem parte do 3.º ano do Ensino Médio, a turma em que a pesquisa foi menos efetiva.

Gráfico 15 – Em qual ano você estuda? – Bom Princípio



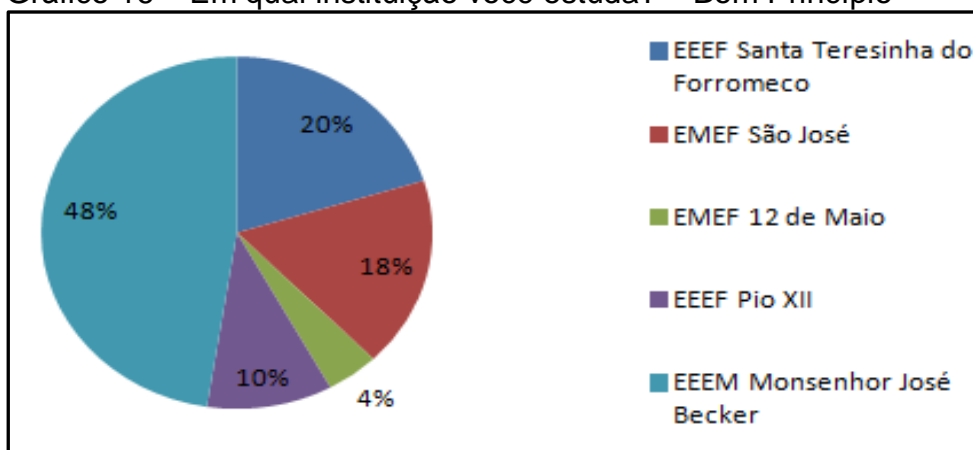
Fonte: autora (2021).

Quanto ao percentual de participantes de cada escola (Gráfico 16), 48% foram de alunos da Escola Estadual de Ensino Médio; 20% são alunos da Escola

¹⁴ Importante ressaltar que, devido à aplicação presencial em parte da amostra, a autora necessitou cruzar os dados do Google Formulários com a pesquisa física, via Excel, de modo que os gráficos desta seção apresentam um *layout* diferente.

Estadual de Ensino Fundamental 1; 18% são alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental 1; 10% da Escola Estadual de Ensino Fundamental 2; e 4% da Escola Municipal de Ensino Fundamental 2. A Escola de Ensino Médio atende a todos os alunos provindos das demais escolas no âmbito do Ensino Médio, o que reflete elevado número de alunos. Quanto às demais escolas, na Escola Estadual de Ensino Fundamental 1 foi aplicado questionário impresso de modo que foi possível obter resposta de 100% dos alunos daqueles anos naquela escola; nas outras, a aplicação ocorreu por intermédio de diretoras e coordenadoras de modo que foi prejudicada a efetividade e uma amostragem maior.

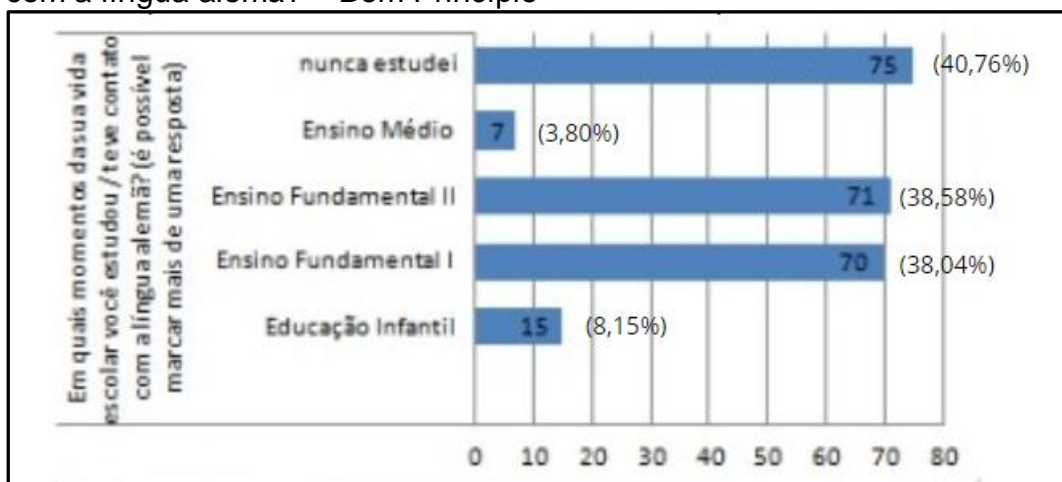
Gráfico 16 – Em qual instituição você estuda? – Bom Princípio



Fonte: autora (2021).

Quando questionados sobre em quais momentos da vida escolar os alunos tiveram algum contato com a língua alemã (Gráfico 17), a grande maioria nunca estudou a língua, grupo composto de 40,76% dos respondentes; 38,04% teve contato já no Ensino Fundamental 1; 38,58% tiveram contato no Ensino Fundamental 2; e 3,8% tiveram contato no Ensino Médio. Vale ressaltar que essa língua não é disciplina obrigatória na Escola de Ensino Médio existente no município, portanto a resposta possui vínculo com alunos transferidos: 8,15% indicaram ter tido o contato na Educação Infantil. É importante destacar o contexto de que o município conta com três escolas estaduais, nas quais a língua alemã não é ofertada.

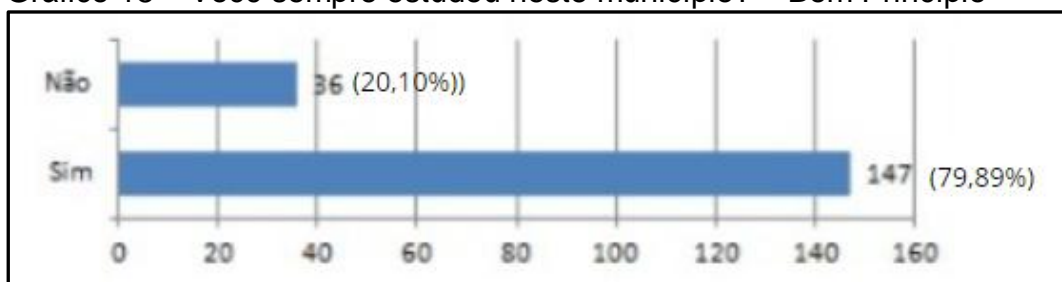
Gráfico 17 – Em quais momentos da sua vida escolar você estudou/ teve contato com a língua alemã? – Bom Princípio



Fonte: autora (2021).

Buscando entender se o contato com a língua alemã tem vínculo com os alunos terem sempre estudado no município e/ou região, os alunos foram questionados se sempre estudaram nesse município (Gráfico 18), ao que 79,89% responderam afirmativamente; dos que responderam negativamente, alguns citaram os municípios em que estudaram, outros não, mas os que responderam em grande maioria vieram de outras escolas da região, assim como ocorrido na pesquisa no município de São Vendelino.

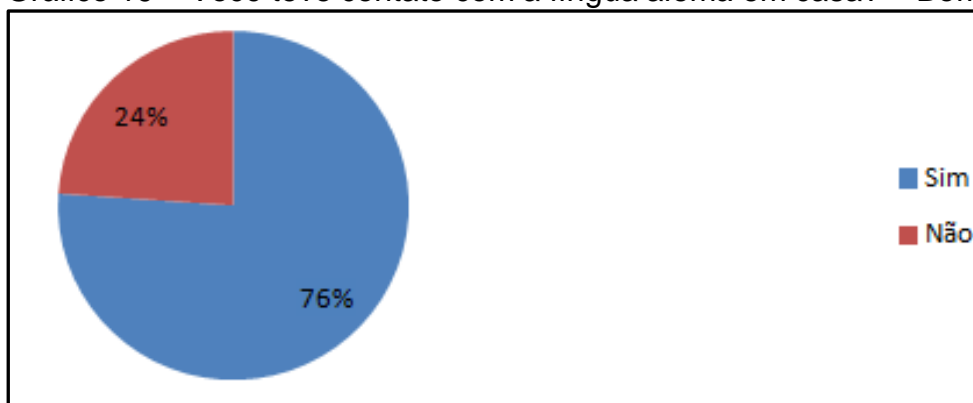
Gráfico 18 – Você sempre estudou neste município? – Bom Princípio



Fonte: autora (2021).

Ao serem questionados sobre o contato com a língua alemã no núcleo familiar (Gráfico 19), 76% possuem o contato com a língua em casa, e 24% não. O percentual positivo é alto, o que demonstra o quanto a língua ainda continua viva nesse domínio, percentual superior ao de São Vendelino que faz divisa com municípios onde a população tem origem italiana, o que pode ser um fator para o resultado.

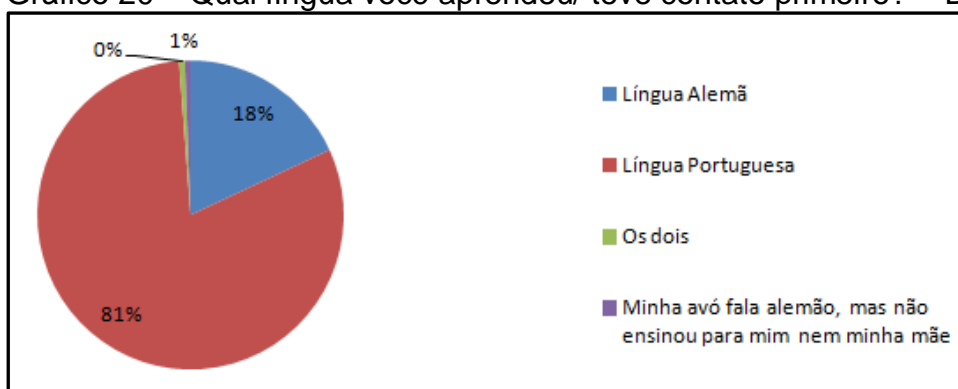
Gráfico 19 – Você teve contato com a língua alemã em casa? – Bom Princípio



Fonte: autora (2021).

Quando questionados sobre qual a língua que tiveram um primeiro contato (Gráfico 20), 18 pessoas não responderam, já que a orientação era para que quem respondesse não à pergunta anterior não respondesse esta. Dos demais, 81% alegaram ter tido o primeiro contato com a língua portuguesa; 18% com a língua alemã; 1 pessoa apontou ambas; e outra citou ter contato com a avó que fala, porém sua mãe e o respondente não foram ensinados¹⁵.

Gráfico 20 – Qual língua você aprendeu/ teve contato primeiro? – Bom Princípio

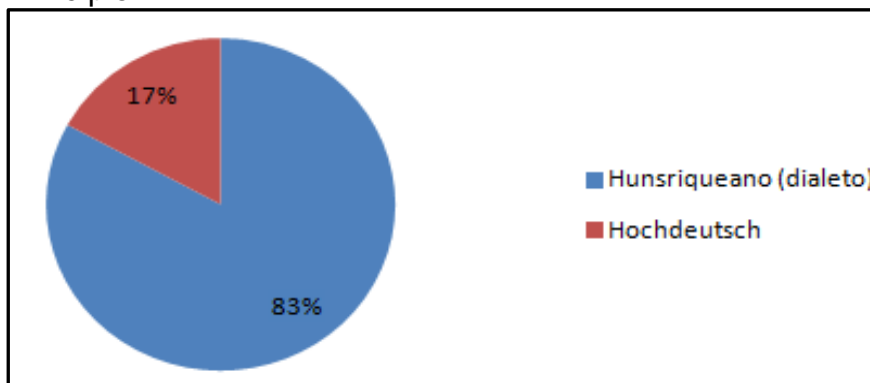


Fonte: autora (2021).

Aos que haviam aprendido a língua alemã em casa, foram questionados qual língua alemã aprenderam (Gráfico 21), se hunsriqueano ou o *Hochdeutsch*. Das respostas, 83% dos respondentes apontaram o hunsriqueano, e 17% o *Hochdeutsch* como língua alemã aprendida em casa.

¹⁵ Observação: houve uma pessoa que apontou “os dois”, uma que escreveu “minha avó fala alemão, mas não ensinou para mim nem para minha mãe”. Porém, devido a um erro no gráfico, os percentuais dessas respostas estão expressados em 0 e 1%, ou seja, não geraram percentuais corretamente. Por isso, foi sinalizada a quantidade de respondentes em cada resposta no texto.

Gráfico 21 – Caso tenha aprendido língua alemã e casa, qual foi aprendida? – Bom Princípio

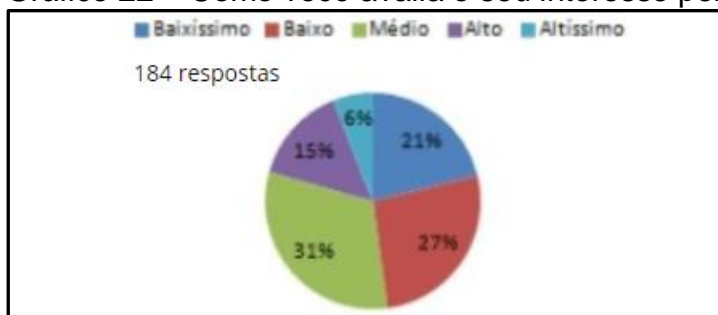


Fonte: autora (2021).

Dentro da temática, os alunos foram questionados se já haviam estudado a língua alemã em alguma escola de idiomas, e caso a resposta fosse afirmativa, que indicassem a escola, o período de tempo e o tipo de curso. Todos os alunos responderam não ter estudado a língua alemã em escola de idiomas, apenas ter tido contato na escola, e alguns citaram os períodos e escolas. Um observou que nunca havia estudado a língua alemã em escola de idiomas, mas, sim, no Ensino Fundamental, porém foram poucos anos, e o aluno em questão alegou que gostaria que tivesse mais.

Os alunos também foram questionados sobre o interesse, de modo amplo, pela língua alemã (Gráfico 22). Abaixo, há um gráfico expresso em números totais e não percentuais, ao que 39 alunos indicaram possuir interesse baixíssimo pela língua; 49 apontaram um baixo interesse; 58 marcaram como interesse médio. Um alto interesse foi apontado por 27 alunos da amostra, e apenas 11 indicaram altíssimo interesse pela língua alemã.

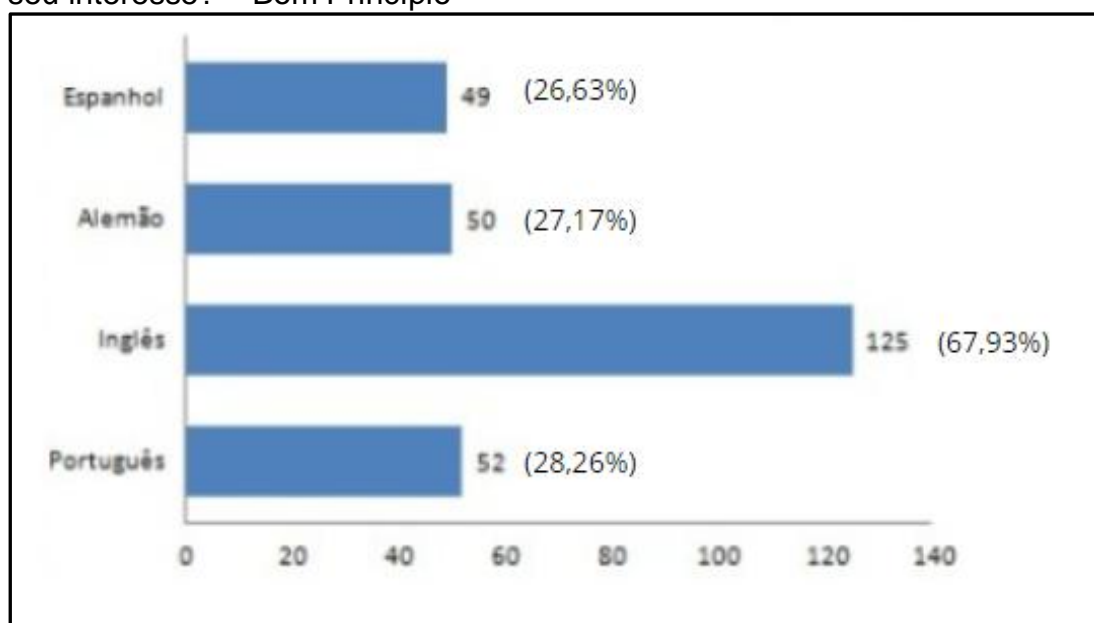
Gráfico 22 – Como você avalia o seu interesse pela língua alemã? – Bom Princípio



Fonte: autora (2021).

Como complemento ao interesse pela língua, questionei os alunos quanto às línguas que seriam de seus interesses, caso tivessem a possibilidade de cursar Letras (Gráfico 23). Abaixo, segue o gráfico expresso em números totais e não percentuais, ao que 125 alunos optariam pela língua inglesa; 49 optariam por língua espanhola; 50 optariam por língua alemã; e 52 gostariam de cursar língua portuguesa. Oito citaram a língua francesa, 5 citaram a língua italiana, 5 citaram o japonês e a mesma quantidade citou o coreano; o idioma russo foi citado por três pessoas, chinês/mandarim foi citado por três pessoas, polonês e norueguês foram citados por uma pessoa cada um. Importa ressaltar que os alunos poderiam marcar mais de uma língua de interesse.

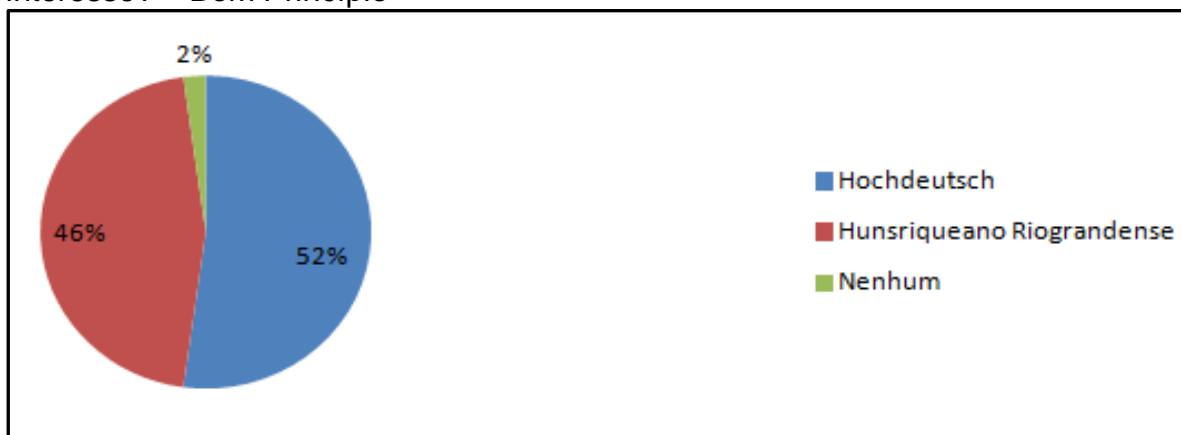
Gráfico 23 – Caso tivesse a possibilidade de cursar Letras, quais línguas seriam de seu interesse? – Bom Princípio



Fonte: autora (2021).

Ao serem questionados sobre o interesse pela língua alemã, se necessário a opção pelo *Hochdeutsch* ou o hunsriqueano riograndense (Gráfico 24), pelo viés de maior interesse por parte do aluno, 46% optariam pelo hunsriqueano riograndense e 52% optariam pelo *Hochdeutsch*; 2% citaram nenhuma.

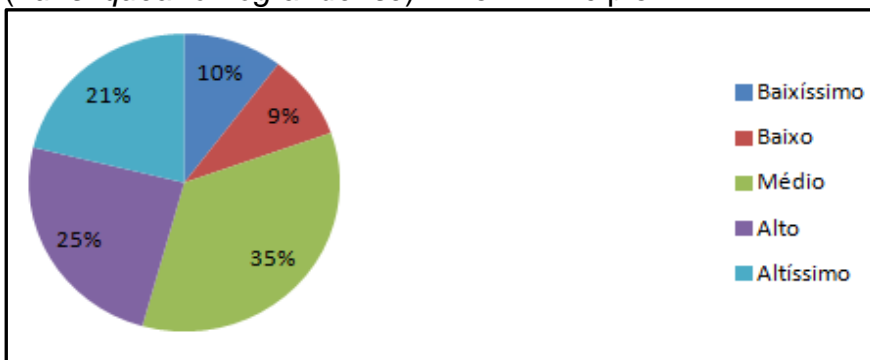
Gráfico 24 – Dentre a língua alemã aprendida na escola (*Hochdeutsch*) e a língua alemã aprendida em casa (*hunsriqueano riograndense*), qual desperta mais interesse? – Bom Princípio



Fonte: autora (2021).

Os alunos foram questionados sobre o quanto consideravam importante a língua alemã aprendida em casa, hunsriqueano riograndense, dos quais 21% consideraram de importância altíssima; 25% consideraram de alta importância; 35% consideraram o hunsriqueano como de média importância. Já os que não consideraram o hunsriqueano importante, 9% considerou a língua de baixa importância e 10% como de baixíssima importância. Aqui cabem duas reflexões: a forma como a própria família valoriza a língua pode influenciar na visão do aluno. Outro ponto de vista possível é a própria situação de uma boa parcela dos respondentes não ter tido contato, na escola, com a língua, fato que poderia impactar nesses respondentes, visto que passariam a carregar mais valor à língua de imigração (o que não ocorre justamente por não terem tido a oportunidade de conhecê-la melhor), já que os percentuais dos alunos que consideram como baixa ou baixíssima importância são menores do que os apontamentos dos alunos do São Vendelino.

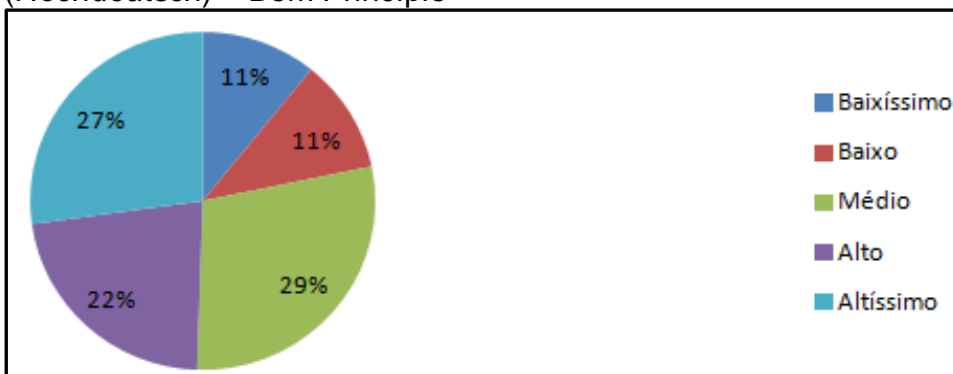
Gráfico 25 – Quão importante você considera a língua alemã aprendida em casa (*hunsriqueano riograndense*) – Bom Princípio



Fonte: autora (2021).

Os alunos também foram questionados a respeito do nível que achavam importante a língua alemã (*Hochdeutsch*) aprendida na escola (Gráfico 26), ao que 27% apontaram ser de altíssima importância; 22% apontaram ser de alta importância; 29% apontaram acreditar ser de média importância. Considerando os que apontaram a língua como pouco importante, tanto aqueles que apontaram ser de baixa quanto os que apontaram ser de baixíssima importância somaram 11% cada uma, de modo que a visão sobre as duas formas da língua alemã é muito semelhante.

Gráfico 26 – Quão importante você considera a língua alemã aprendida na escola (*Hochdeutsch*) – Bom Princípio

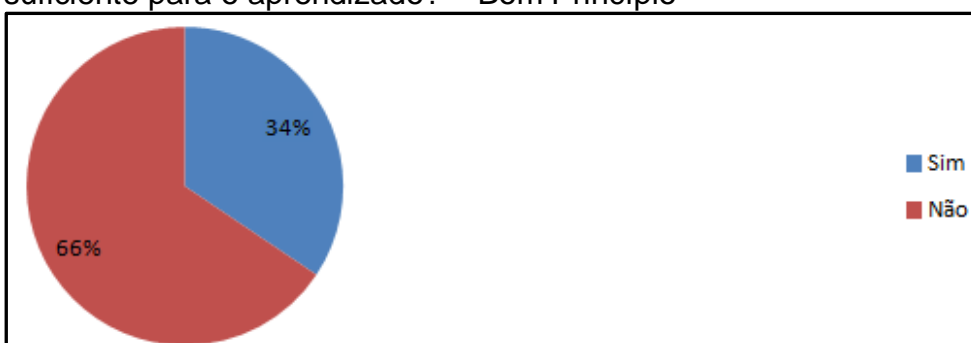


Fonte: autora (2021).

Ao voltar o olhar para a questão da carga horária das línguas estrangeiras em sala de aula, quantidade que é considerada baixa pela autora, os alunos foram questionados se eles consideravam um período semanal de língua estrangeira suficiente para o aprendizado (Gráfico 27). Viu-se que 66% consideraram insuficiente, e 34% consideraram suficiente. Aqui cabe uma nova reflexão em contraponto aos resultados do município de São Vendelino, onde a maioria dos

alunos apontou a carga horária como suficiente, mas o interesse e a importância dadas a ambas línguas alemãs obtiveram mais respondentes apontando como baixo e baixíssimo. Essa diferença se dá pela forma como a língua está inserida em sala de aula? Devido à dinâmica da aula? O próprio interesse dos alunos de modo geral? A forma como o professor busca despertar o interesse dos alunos para as línguas estrangeiras? São perguntas sem respostas nesse momento, mas que trazem uma reflexão para as respostas, de certa forma, opostas, obtidas.

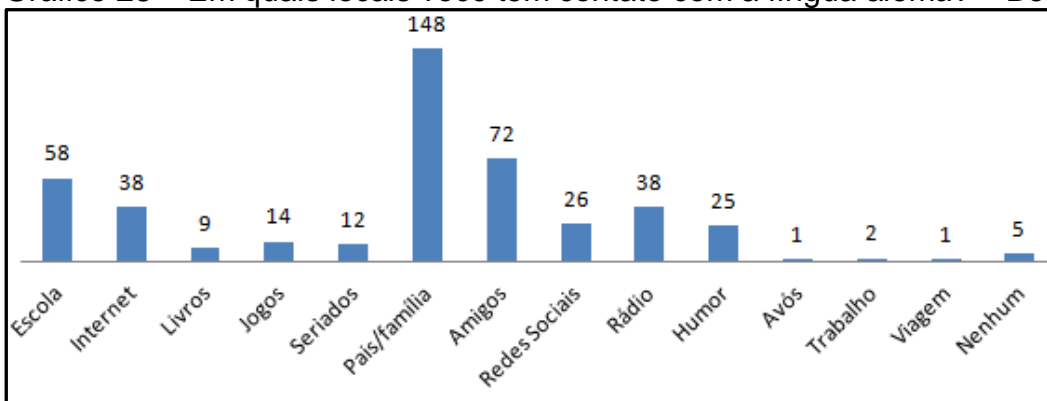
Gráfico 27 – Você considera que um período semanal de língua estrangeira é o suficiente para o aprendizado? – Bom Princípio



Fonte: autora (2021).

Os alunos também foram questionados em quais lugares possuem contato com a língua alemã (Gráfico 28). Como visto abaixo, 148 alunos alegaram ser no ambiente família/pais; 72 através de amigos; 58 através da escola; 38 alegaram ser via internet, e a mesma quantidade apontou rádio como meio; 26 alunos apontaram as redes sociais; 25 alunos citaram ser através de humor; 12 apontaram seriados; 14 citaram jogos; 9 alegaram ser através de livros; 2 comentaram sobre o trabalho; 1 citou viagem, outro citou avós e 5 citaram que em nenhum momento.

Gráfico 28 – Em quais locais você tem contato com a língua alemã? – Bom Princípio



Fonte: autora (2021).

Entre as respostas obtidas, também houve as seguintes considerações:

Quadro 1 – Outras considerações dos alunos – Bom Princípio

Não aprendi alemão, tenho pouco contato com a língua e não tenho vontade de aprender.
Na minha opinião, as línguas estrangeiras deveriam ter maior importância nas escolas.
Não sei falar alemão, mas acabei aprendendo a entender praticamente tudo com meus pais falando em casa.
Apesar de não falar alemão nem entender, tenho contato com a língua já que minha avó fala alemão.
O meu contato com a língua alemã é em casa com meus pais mas eu não sei falar e entender uma coisa ou outra só.
Não aprendi mas entendo um pouco e gostaria de aprender.
O contato que eu tenho com a língua alemã é com meus avós e pais, sei falar poucas palavras, mas não sei falar quase nada pois não aprendi.
Querendo ou não o alemão ainda se faz presente em nossa comunidade, por isso é interessante sabermos o básico. E esse básico, para mim, vem de casa, afinal nunca tive oportunidade de ter contato na escola.
Acho muito importante a língua alemã, e acho que não deveria ser esquecida.
Alemão é vida! É tudo!
Alemão é vida alemão tudo
Alemão é legal.
Eu particularmente não tenho muito interesse na língua alemã no momento, estou focando na língua inglesa.
Linguagens extras nas escolas deveriam ser opcional e não obrigatório. Cada aluno deveria ter o direito de escolher a língua que quer ou não aprender.
Não aprendi alemão, tenho pouco contato com a língua e não tenho vontade de aprender.
Eu falo em alemão muito na casa da minha avó pois ela só fala em alemão, então preciso dele pra conversar com ela
Uma pesquisa muito interessante que ressalta um assunto tão importante.

Fonte: autora (2021).

Cabe ressaltar a pluralidade de olhares a respeito do tema, em que, além de contatos diferentes com a língua alemã, há desde quem tem contato e não sabe falar como há aqueles que não têm interesse em aprender. Mas há também outros que têm interesse ao lado daqueles que demonstraram não possuir interesse em nenhuma língua estrangeira, conforme as respostas acima reproduzidas.

7.3 Feliz

No município de Feliz, de 12.359 conforme o Censo de 2010¹⁶, a pesquisa foi aplicada a professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa por intermédio de professoras amigas da pesquisadora, coordenadoras pedagógicas e diretoras das escolas. As escolas nas quais a pesquisa foi aplicada foram um colégio estadual, onde uma professora amiga da pesquisadora intermediou a

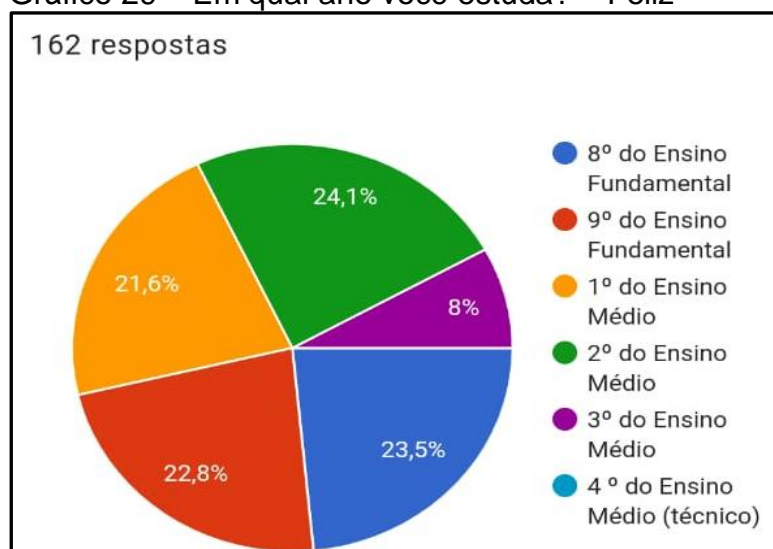
¹⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/feliz.html>.

aplicação do questionário nas turmas e reforçou a importância das respostas, de modo que foi a escola em que a pesquisa foi mais efetiva; uma escola estadual, por intermédio de uma professora de Matemática, colega da autora em seu estágio obrigatório; e uma escola municipal, em que inicialmente a coordenadora pedagógica iria intermediar a aplicação, porém, devido à demora no retorno, a diretora da instituição foi acionada para efetivação da pesquisa. No total, houve 162 respondentes, o que não corresponde à totalidade dos alunos-alvo desta pesquisa, mas ainda assim corresponde a uma amostra expressiva e bem distribuída representativamente entre os anos participantes.

Antes da análise dos dados, cabe lembrar que Feliz possui um documento que insere a matéria de Língua Alemã em todos os níveis de ensino na rede municipal, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (anos finais). Portanto, essa inserção inicialmente infere maior proximidade com a língua e traz uma expectativa positiva na relação dos alunos perante o idioma, situação analisada a seguir.

Dos participantes da pesquisa (Gráfico 29), 23,5% correspondem ao 8.º ano do Ensino Fundamental; 22,8% aos alunos do 9.º ano; 21,6% são alunos do 1.º ano; 24,1% são alunos do 2.º ano; e 8% fazem parte do terceiro ano do Ensino Médio, a turma em que a pesquisa foi menos efetiva.

Gráfico 29 – Em qual ano você estuda? – Feliz

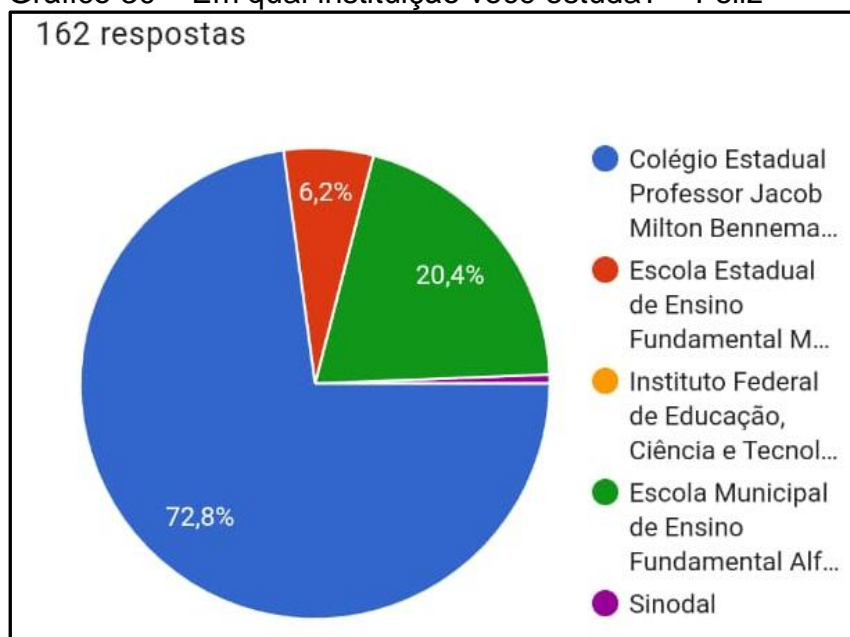


Fonte: autora (2021).

Quanto ao percentual de participantes de cada escola (Gráfico 30), viu-se que 72,8% foram de alunos do Colégio Estadual; 20,4% são alunos da Escola Municipal; 6,2% são alunos da Escola Estadual; e um aluno respondeu ser aluno do Sinodal,

escola onde não foi aplicada a pesquisa – esta pesquisa pode ter chegado a ele por ser aplicada de forma *on-line*, porém não há como ter mais afirmações sobre o caso. O Colégio Estadual atende a todos os alunos provindos das demais escolas no âmbito do Ensino Médio, o que reflete um número elevado de alunos respondentes, além de atender ao Ensino Fundamental também.

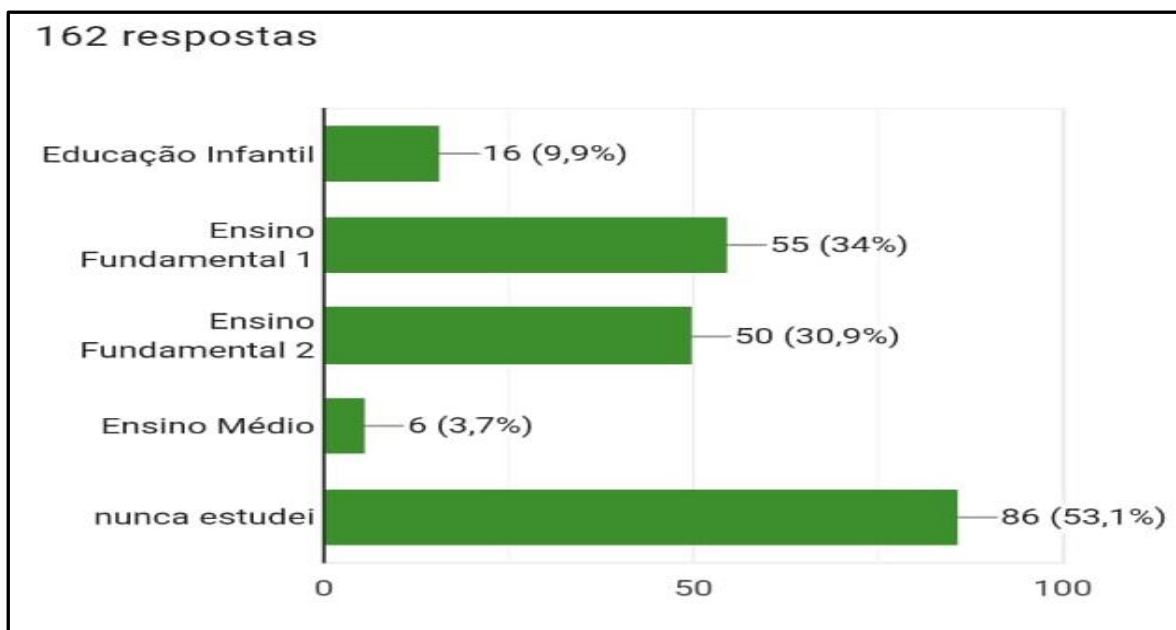
Gráfico 30 – Em qual instituição você estuda? – Feliz



Fonte: autora (2021).

Quando questionados sobre em quais momentos da vida escolar os alunos tiveram algum contato com a língua alemã (Gráfico 31), a grande maioria nunca estudou a língua, grupo composto de 53,1% dos pesquisados; outros 34% tiveram contato já no Ensino Fundamental 1; 30,9% tiveram contato no Ensino Fundamental 2; e 3,7% tiveram contato no Ensino Médio. É importante ressaltar que esta língua não é disciplina nas escolas estaduais existentes no município, o que reflete no índice. Há também 9,9% que indicaram ter tido o contato na Educação Infantil. Importa destacar que o município possui um projeto expresso no Regimento Escolar Municipal voltado às escolas em que a língua alemã é inserida desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. Este regimento contempla o quadriênio de 2020-2024, portanto não há como afirmar desde quando esse escopo está vigente, e a efetividade destas políticas públicas terão resultado no longo prazo.

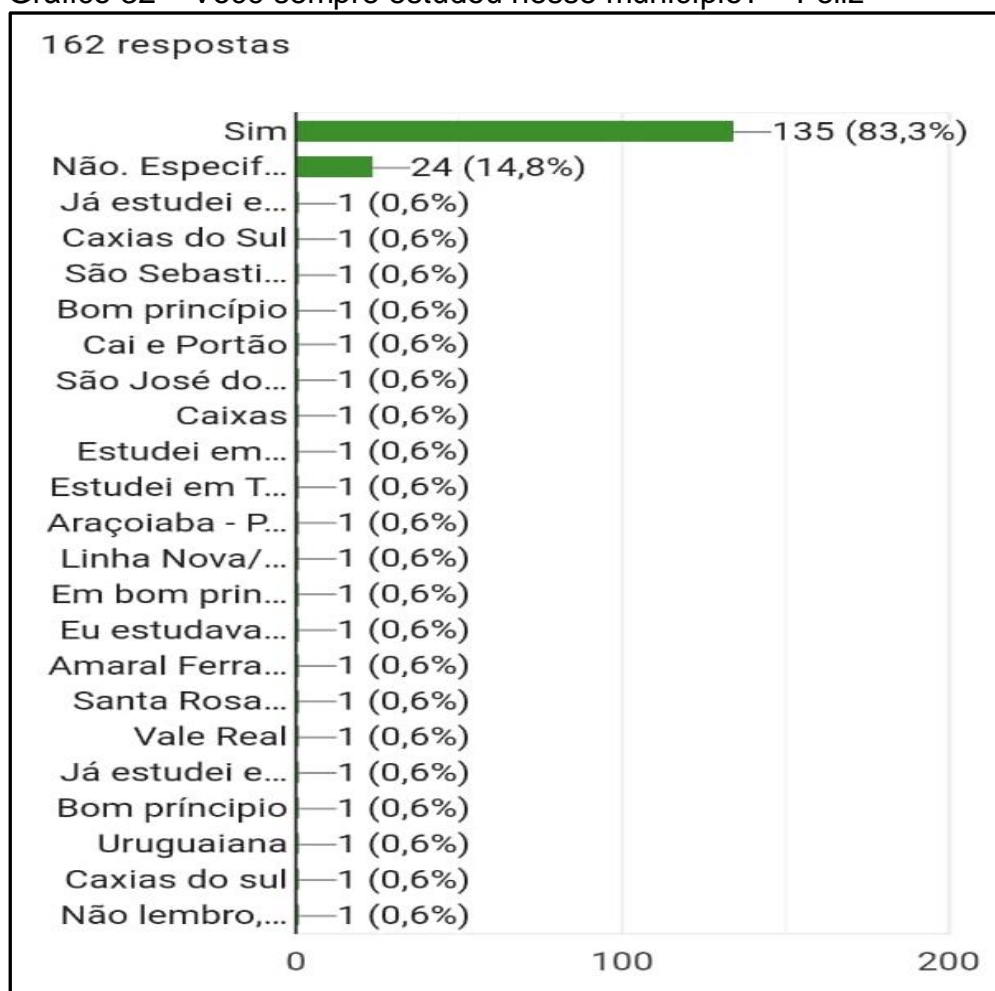
Gráfico 31 – Em quais momentos da sua vida escolar você estudou / teve contato com a língua alemã? – Feliz



Fonte: autora (2021).

Buscando entender se o contato com a língua alemã tem vínculo com o fato de os alunos terem sempre estudado no município e/ou região, os alunos foram questionados sobre isto (Gráfico 32). Viu-se que 83,3% responderam afirmativamente; dos que responderam negativamente, alguns citaram os municípios em que estudaram, outros não, mas os que responderam em grande maioria vieram de outras escolas da região do Vale do Caí, e alguns outros centros urbanos.

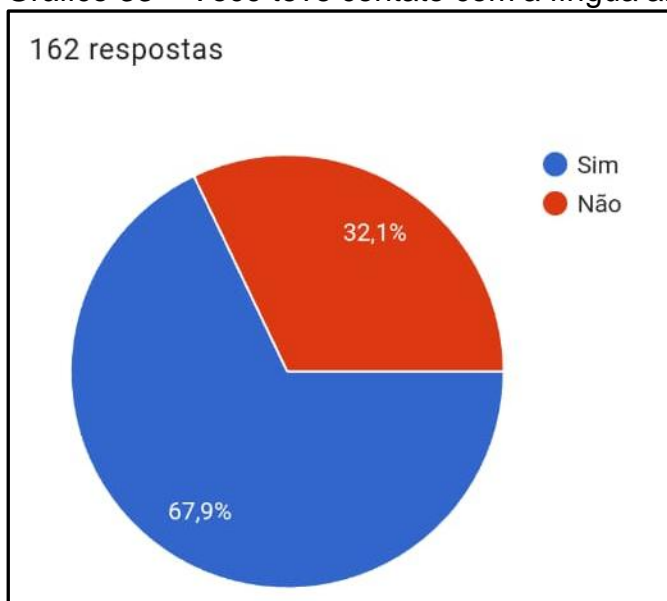
Gráfico 32 – Você sempre estudou nesse município? – Feliz



Fonte: autora (2021).

Ao serem questionados sobre o contato com a língua alemã no núcleo familiar (Gráfico 33), 67,9% dos respondentes disseram que possuem o contato com a língua em casa, e 32,1% não. O percentual positivo é alto, o que demonstra o quanto a língua ainda continua viva nesses domínios. Esse percentual positivo é superior a São Vendelino, mas abaixo de Bom Princípio. Aqui, chama atenção uma concepção de que normalmente cidades menores mantêm costumes/cultura mais vivos, o que não se comprovou por estas respostas.

Gráfico 33 – Você teve contato com a língua alemã em casa? – Feliz



Fonte: autora (2021).

Quando questionados sobre qual a língua que tiveram o primeiro contato (Gráfico 34), 34 não responderam, já que a orientação era para que quem respondesse não à pergunta anterior não respondesse esta. Dos demais, viu-se que 75% alegaram ter tido o primeiro contato com a língua portuguesa; 21,1% com a língua alemã; 1 pessoa apontou ambas; 2 alunos citaram a língua inglesa e 1 a língua espanhola. Também houve 1 aluno que comentou não ter tido contato com a língua alemã.

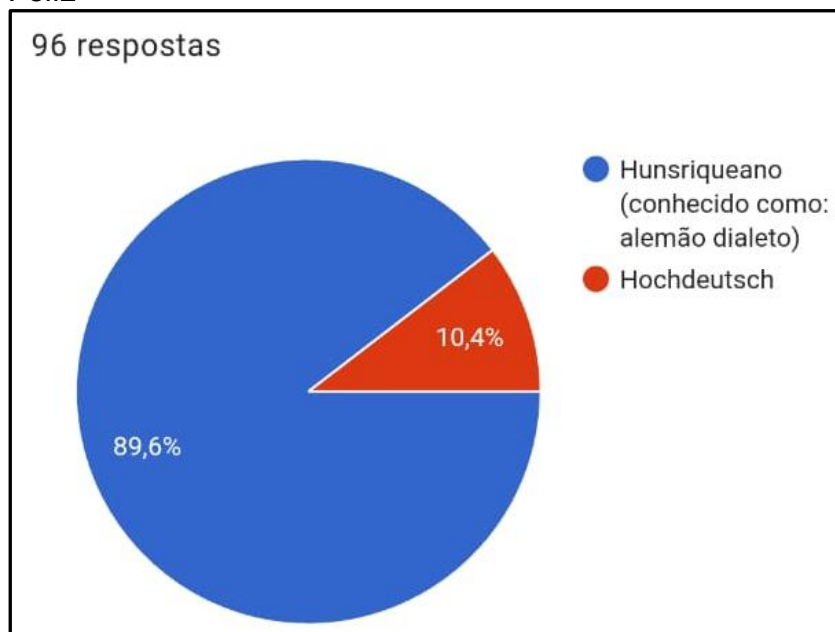
Gráfico 34 – Qual língua você aprendeu / teve contato primeiro? – Feliz



Fonte: autora (2021).

Aos que haviam aprendido a língua alemã em casa, foram questionados qual língua alemã aprenderam (Gráfico 35), se hunsriqueano ou o *Hochdeutsch*. Das respostas, uma parcela equivalente a 89,6% apontou o hunsriqueano, e 10,4% apontou o *Hochdeutsch* como língua alemã aprendida em casa.

Gráfico 35 – Caso tenha aprendido a língua alemã e casa, qual foi aprendida? – Feliz

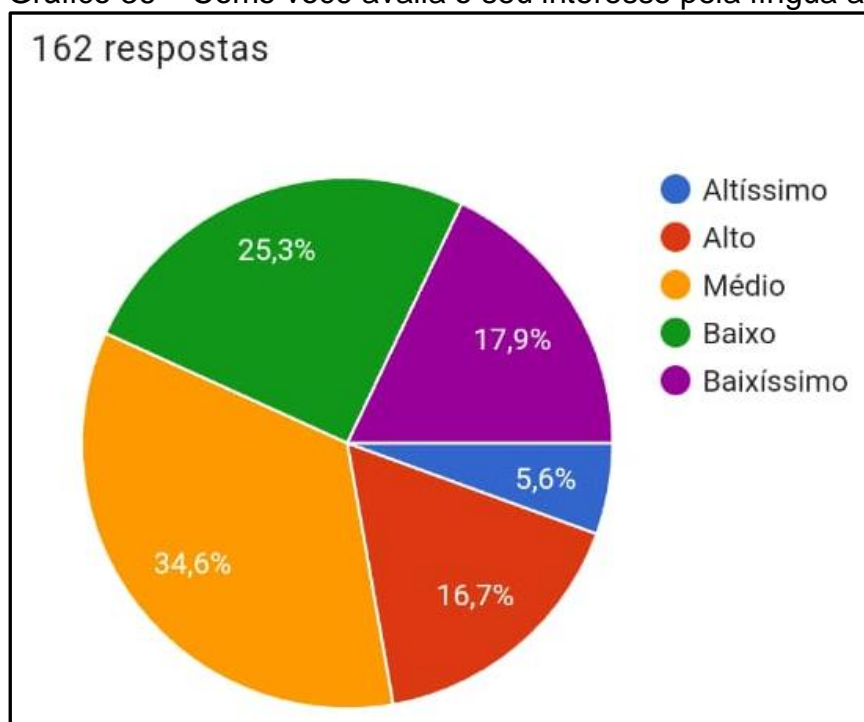


Fonte: autora (2021).

Dentro da temática, os alunos foram questionados se já haviam estudado a língua alemã em alguma escola de idiomas e, caso a resposta fosse afirmativa, que indicassem a escola, o período de tempo e o tipo de curso. Todos os alunos alegaram não ter estudado a língua alemã em escola de idiomas, apenas ter tido contato na escola; e alguns citaram os períodos e escolas. Um observou que nunca havia estudado a língua alemã em escola de idiomas, mas que teria interesse; um aluno comentou ser desde a educação infantil, e alguns citaram ter tido contato por um período muito curto.

Os alunos também foram questionados sobre o interesse, sem especificar qual delas, pela língua alemã (Gráfico 36), ao que 17,9% alunos indicaram possuir um interesse baixíssimo pela língua; 25,3% apontaram um baixo interesse; 34,6% marcaram como interesse médio. Alto interesse foi apontado por 16,7% dos alunos da amostra, e apenas 5,6% indicaram altíssimo interesse pela língua alemã.

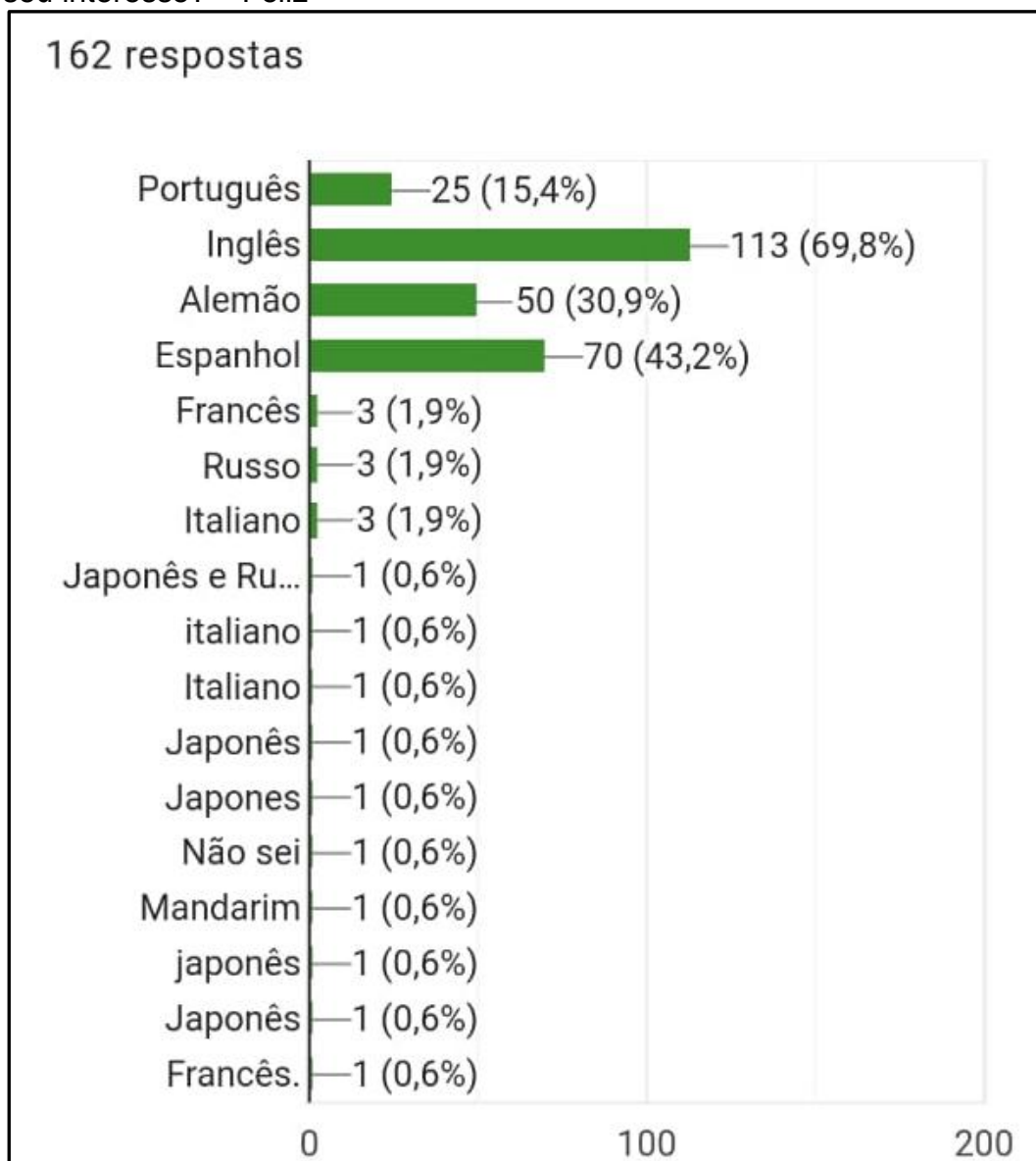
Gráfico 36 – Como você avalia o seu interesse pela língua alemã? – Feliz



Fonte: autora (2021).

Como complemento ao interesse pela língua, questionei os alunos quanto às línguas que seriam de seus interesses, caso tivessem a possibilidade de cursar Letras (Gráfico 37). Viu-se que 69,8% optariam pela língua inglesa; 43,2% optariam pela língua espanhola; 30,9% optariam pela língua alemã, e 15,4% gostariam de cursar língua portuguesa. Quatro alunos citaram a língua francesa, cinco citaram a língua italiana, cinco citaram o japonês; russo foi citado por duas pessoas, e mandarim foi citado por uma pessoa. Vale ressaltar que aqui os alunos poderiam marcar mais de uma língua de interesse e que muitas das línguas apontadas não possuem cursos disponíveis na região.

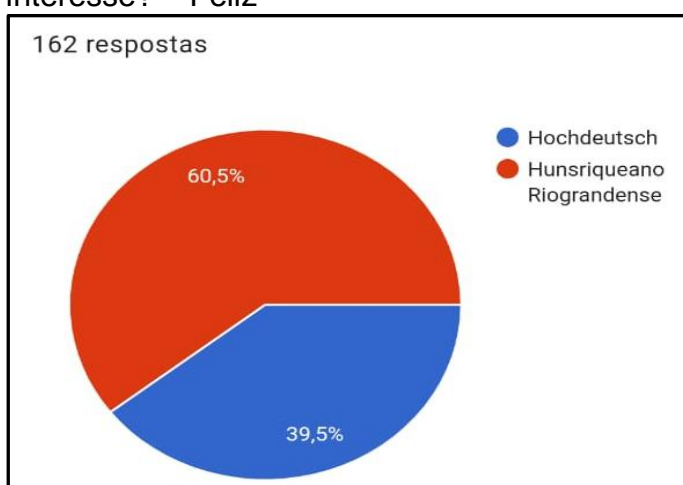
Gráfico 37 – Caso tivesse a possibilidade de cursar Letras, quais línguas seriam de seu interesse? – Feliz



Fonte: autora (2021).

Ao serem questionados sobre o interesse pela língua alemã, se necessário a opção pelo *Hochdeutsch* ou o hunsriqueano riograndense (Gráfico 38), pelo viés de maior interesse por parte do aluno, 60,5% optariam pelo hunsriqueano riograndense e 30,9%, o *Hochdeutsch*, cidade em que houve o maior interesse voltado para a língua de imigração.

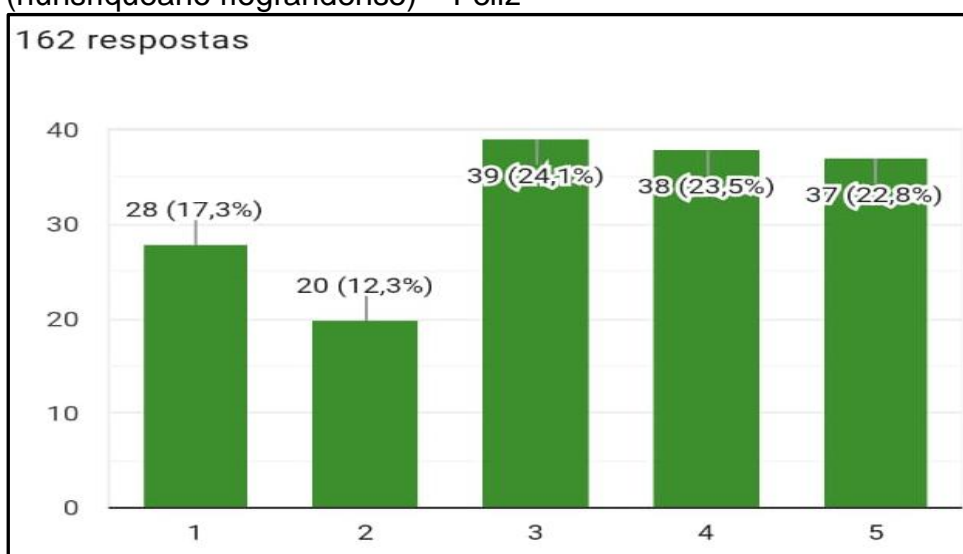
Gráfico 38 – Entre a língua alemã aprendida na escola (*Hochdeutsch*) e a língua alemã aprendida em casa (hunsriqueano riograndense), qual desperta mais interesse? – Feliz



Fonte: autora (2021).

Os alunos foram questionados sobre o quanto consideravam importante a língua alemã aprendida em casa (Gráfico 39), hunsriqueano riograndense, dos quais 22,8% consideraram de importância altíssima; 23,5% consideraram de alta importância; 24,1% consideraram o hunsriqueano como de média importância. Já os que não consideraram o hunsriqueano importante, 12,3% considerou a língua de baixa importância e 17,3% como de baixíssima importância.

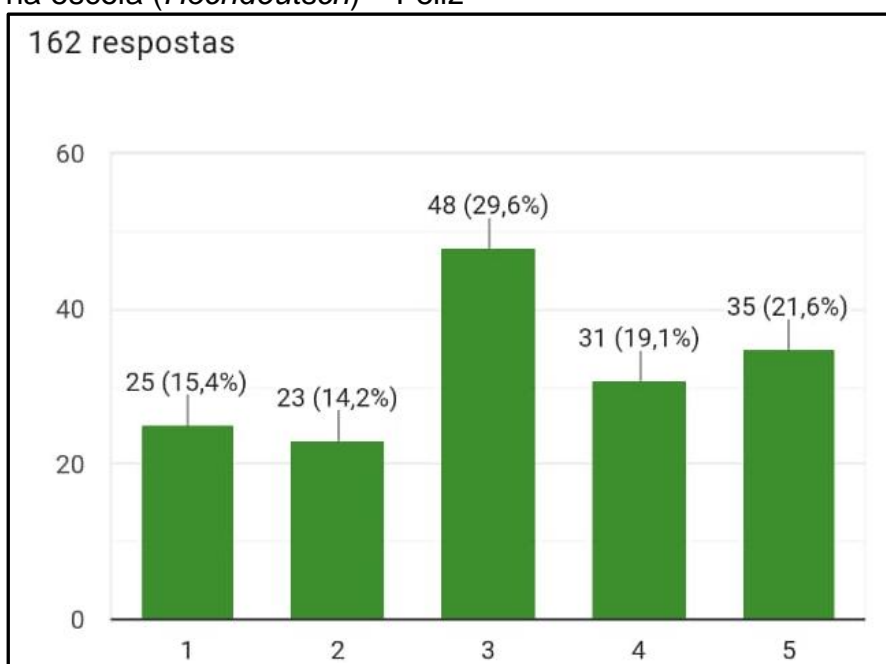
Gráfico 39 – Quão importante você considera a língua alemã aprendida em casa (hunsriqueano riograndense) – Feliz



Fonte: autora (2021).

Os alunos também foram questionados sobre a importância atribuída à matéria Língua Alemã (*Hochdeutsch*) aprendida na escola (Gráfico 40), ao que 21,6% apontaram ser de altíssima importância; 19,1% responderam ser de alta importância; 29,6% disseram acreditar ser de média importância. Considerando os que apontaram a língua como pouco importante, 14,2% apontou ser de baixa importância e 15,4%, ser de baixíssima importância.

Gráfico 40 – Quão importante você considera a matéria de língua alemã aprendida na escola (*Hochdeutsch*) – Feliz



Fonte: autora (2021).

Quanto à carga horária das línguas estrangeiras, que muitas vezes é dividida em duas línguas estrangeiras, os alunos foram questionados se eles consideravam um período semanal suficiente para o aprendizado (Gráfico 41), ao que 62,3% consideraram insuficiente e 37% consideraram suficiente. As observações eram de que poderia haver mais períodos; um aluno trouxe um comentário sobre aulas de Educação Física (não condizente com o assunto em questão); outro comentou achar ser muito pouco, mas que ao mesmo tempo não valeria tirar outros períodos de outras disciplinas para aumentar os de língua estrangeira; e o quarto comentário era voltado para o viés de que a aprendizagem somente ocorre se há interesse e dedicação do aluno.

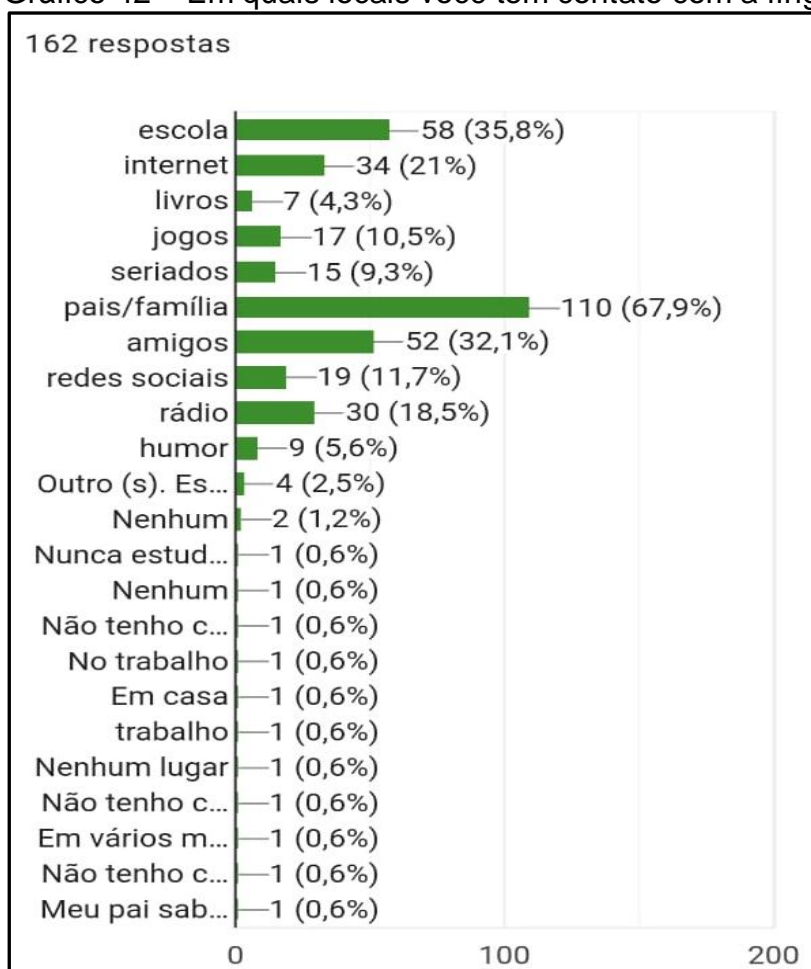
Gráfico 41 – Você considera que um período semanal de língua estrangeira é o suficiente para o aprendizado? – Feliz



Fonte: autora (2021).

Os alunos também foram questionados sobre em quais lugares eles têm contato com a língua alemã (Gráfico 42). Viu-se que 67,9% dos alunos alegaram ser no ambiente família/pais; 35,58% no ambiente escolar; 32,1% através dos amigos; 21% alegaram ser via internet; 18,5% apontou o rádio como meio; 11,7% dos alunos apontaram as redes sociais; 10,5% dos alunos citaram jogos; 9,3% apontaram seriados; 5,6% citaram humor; 4,3% alegaram ser através de livros; sete alunos citaram não ter contato algum ou não saber a língua; um citou o trabalho, outro citou ser em casa, um citou que seu pai sabe alemão, e outro comentou que não sabe a língua, mas tem contato nos mais variados lugares/ambiente no município.

Gráfico 42 – Em quais locais você tem contato com a língua alemã? – Feliz



Fonte: autora (2021).

Entre as respostas obtidas, também houve as seguintes considerações:

Quadro 2 – Outras considerações dos alunos – Feliz

Minha família por parte de mãe fala alemão, minha mãe já tentou me ensinar, mas não tenho interesse nenhum em aprender.
Não tenho, mas o alemão deveria ser aprendido mais no JMB (Escola Jacob Milton Benneman).
Tudo mostrado aqui é bem interessante para o nosso aprendizado, gostaria bastante de estudar a língua alemã.
Mesmo morando na Feliz desde que nasci, tenho pouquíssimo contato com a língua.
Acho que seria interessante aprender. Mas não é uma língua que chama minha atenção.
Acho que a língua alemã deveria ser mais usada.
Língua alemã não é algo muito do meu interesse mais [sic] acho que se querem aprender de forma rápida tenha de 1,2 horas por pelo menos 2,3 dias de aula.
Não gosto, nunca vou aprender, foi ruim enquanto durou. Nunca me dei bem com a língua.
Ótimas perguntas.

Fonte: autora (2021).

Cabe ressaltar a pluralidade de olhares a respeito do tema, ocorrida também na pesquisa no município de Bom Princípio. E aqui, além de contatos diferentes com a língua alemã, há quem não apresenta interesse em aprender, outros se mostram fechados a essa possibilidade de modo geral ou por experiências anteriores negativas, e alguns consideram interessante o estudo e uso da língua germânica.

7.4 Análise Comparativa entre Municípios

Esta análise é realizada comparando os municípios a partir do terceiro questionamento¹⁷, devido às duas primeiras questões estarem focadas nas escolas em que foi aplicada a pesquisa e no ano em que os alunos estavam estudando.

Os dados foram analisados considerando cada município, ou seja, na pesquisa foram aplicados três questionários de igual conteúdo, porém um para cada localidade. Com esse modo de aplicação de pesquisa, buscou-se facilitar o cruzamento das informações quanto à possível influência (ou não) da forma como a língua alemã foi inserida no período escolar do aluno, e sua influência (ou não) no interesse pela língua, seja em sua modalidade padrão (*Hochdeutsch*), seja como língua de imigração (Hunsriqueano).

Com a questão assim formulada: *Em quais momentos da sua vida escolar você estudou/teve contato com a língua alemã?*, observou-se que a inserção da matéria de Língua Alemã, da Educação Infantil em Feliz, é uma realidade mais recente, já que nos três municípios onde ocorreu a pesquisa o percentual de respondentes que teve contato com a língua alemã nessa faixa educacional não passou de 11%, de modo que em Bom Princípio abrangeu 6% dos respondentes, em Feliz 9,9% dos respondentes e em São Vendelino 11,6% dos respondentes.

Quanto ao contato com língua alemã no Ensino Médio, entra em questão a oferta dessa disciplina na rede estadual de ensino, em que só ocorre em São Vendelino, justamente por esta escola contar há anos com uma professora habilitada na língua. Caso fosse necessário disponibilizar espanhol, ocorreria a dificuldade em encontrar algum professor. Dentro do apresentado, os alunos tiveram o contato com a língua no Ensino Médio 33,7% – cabe salientar que há ainda os respondentes que estão no Ensino Fundamental e que, desse modo, ainda não avançaram nesse nível de ensino. Porém, aqui entra a oposição com Feliz 3,7% dos

¹⁷ “Em quais momentos da sua vida escolar você estudou/teve contato com a língua alemã?”

respondentes e Bom Princípio 3% responderam ter contato com a Língua no Ensino Médio – o que ocorre é que nas escolas de Ensino Médio a disciplina não é ofertada e, aqui, o modo como a pergunta foi estruturada pode ter gerado ambiguidade para a resposta, pois os alunos podem ter contato com a língua através de seus colegas, não apenas estudando como uma disciplina escolar.

Quando questionados a respeito dos estudos terem ocorrido sempre nos municípios em questão, nesses três municípios mais de 74% dos alunos estudaram sempre naquele município; alguns haviam estudado em municípios vizinhos, outros da região serrana (italiana) e a minoria de regiões mais distantes, como Porto Alegre e Uruguaiana. Como a grande maioria sempre estudou no município, os dados obtidos refletem as condições e estruturas de ensino dispostas em cada município.

Quanto à questão “Você teve contato com a língua alemã em casa?”, essa, além de ser pertinente à pesquisa como um todo, veio também a quebrar uma crença da autora, devido ao modo como ela teve contato com a língua alemã. Seus pais buscaram lhe ensinar palavras soltas. No entanto, isso se apresentou pouco efetivo, e ao se mudar de residência ou localidade, ao ter contato com um primo que só falava alemão, esses tiveram que se entender, de modo que um ensinou ao outro a sua L1. Fato ocorrido há mais de vinte anos, isso fez com que a autora acreditasse que a atual geração de estudantes na faixa etária dos 13 aos 18 anos não tivesse a oportunidade de vivenciar a língua alemã no seu meio no dia a dia.

Ao realizar a pesquisa, contatou-se que 60,5% dos estudantes possuem contato com a língua alemã, com um percentual maior no município de Bom Princípio, em que 76% dos respondentes possuem esse contato.

Os alunos também foram questionados quanto à primeira língua com a qual tiveram contato e aprenderam a falar: o maior percentual concentra-se em língua portuguesa, não ficando abaixo de 75% nesses três municípios. A língua alemã apareceu em segundo lugar (como primeira língua), em que 11,5% em São Vendelino, 18% em Bom Princípio e 21,1% em Feliz.

Quanto à língua alemã, os que aprenderam a língua em casa, nos três municípios, tiveram que responder à pergunta: “Caso tenha aprendido a língua alemã em casa, qual foi aprendida?” O percentual de alunos que apontou o *Hochdeutsch* aprendido em casa ficou entre 10,4% a 17,9%, o que aponta que de 82,1% a 89,6% aprenderam o hunsriqueano riograndense.

Quanto ao estudo de língua alemã em escola de idiomas e/ou outros cursos livres, nenhum aluno teve contato com a língua desta forma, apenas com a língua inglesa. Vale trazer uma informação quanto a isso, uma vez que a autora teve oportunidade de participar de dois cursos de alemão no município de Bom Princípio, um organizado pela prefeitura e outro por intermédio da Associação Comercial e Industrial (ACI) local. O valor do investimento mensal estava na faixa de R\$ 60,00 a R\$ 80,00, a diferença era custeada pela prefeitura e/ou ACI. A adesão do público de nível inicial era alta. Todavia, conforme o avanço, havia muitas desistências. Ao prosseguir para um segundo nível, o grupo ficava reduzido a três ou quatro pessoas, tornando inviável a continuação das aulas/grupo. A desistência dos alunos que continuavam para o nível avançado ocorria muitas vezes em razão dos horários das aulas, noutras vezes era a falta de interesse. Vale o questionamento sobre a valorização que as pessoas dão ao que é gratuito e/ou com preço acessível: Não iriam elas se esforçar mais para que desse certo caso o investimento fosse maior?

Aos participantes do estudo foi perguntado: “Como você avalia o seu interesse pela língua alemã?”, Como se vê, não houve a especificação entre *Hochdeutsch* e hunsriqueano riograndense. Aqui inicialmente era esperado um maior interesse por quem houvesse tido um maior contato com a língua em ambientes escolares, no começo considerando-se o município de Feliz devido ao fato de a legislação abranger a língua desde a Educação Infantil. Porém, foi perceptível que essa política educacional é recente e não abrangeu a amostra da pesquisa. Em segundo lugar esteve São Vendelino devido ao contato com a língua propiciada principalmente em uma escola estadual. Esse contato, entretanto, apenas impactou em um maior percentual de alunos com médio interesse.

Conforme exposto, em São Vendelino o interesse baixo e baixíssimo correspondeu em 37,2% da amostra; em Feliz, correspondeu a 43,2%; e em Bom Princípio, a 47,82%, números considerados altos quando se analisa a possibilidade de continuidade da língua na localidade. Ao focar o interesse médio¹⁸, em São Vendelino somam 47,7%; Feliz somam 34,6%; e Bom Princípio, 31,52%. Voltando o olhar para o alto e altíssimo interesse, esses somam 15,1% em São Vendelino; 22,3% em Feliz; e 20,64% em Bom Princípio. Não é possível chegar a conclusões absolutas, mas é instigante observar que Feliz detém o maior percentual de alunos

¹⁸ A autora entende que os respondentes que expressaram médio interesse pela língua dificilmente procurarão algum curso livre ou de outra modalidade para aprofundamento na língua alemã.

que nunca tiveram contato com a língua alemã e, ao mesmo tempo, o maior percentual de alunos com alto e altíssimo interesse pela língua.

Vinculado a esse interesse, os respondentes foram questionados sobre o interesse pelo curso de Letras com a seguinte pergunta: “Caso tivesse a possibilidade de cursar Letras, quais línguas seriam de seu interesse?” O menor interesse se apresentou pela língua portuguesa, em que, em São Vendelino, 14% da amostra demonstrou interesse; em Feliz, 15,4%; e em Bom Princípio, 28,26%. A língua inglesa apresentou a maior concentração de interesse: em São Vendelino com 62,8%; em Feliz com 69,8%; e em Bom Princípio com 67,93%.

Quanto às demais línguas estrangeiras, a língua espanhola somou 43% de interesse em São Vendelino, 43,2% de interesse em Feliz e 26,63% de interesse em Bom Princípio. A língua alemã se mostrou uma interessante escolha para 32,6% dos respondentes de São Vendelino, 30,9% dos respondentes de Feliz e 27,17% dos respondentes de Bom Princípio.

De modo geral, os interesses se assemelham muito ao considerar os municípios, de modo que as línguas ofertadas durante os anos escolares não se apresentam como impactantes no interesse deles. A única grande variação ocorreu em Bom Princípio, onde um maior percentual de alunos se interessa pela língua portuguesa em detrimento da espanhola. Se analisar os interesses pelas línguas estrangeiras de modo geral, esses são maiores do que o interesse pela própria língua materna. Os resultados demonstram que há espaço para a inclusão de mais línguas estrangeiras no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul nos cursos de licenciatura. Cabe lembrar que eles são os cursos com maior desistência e menor número de formandos e que podem não corresponder ao investimento, mas acredita-se que essa informação pode ser analisada como uma possibilidade de curso livre (extensão) e como opção de segunda graduação (curso em formato e duração diferente da primeira licenciatura).

Considerando o interesse pela língua alemã, os alunos respondentes foram questionados quanto à preferência entre as línguas alemãs *Hochdeutsch* e hunsriqueano riograndense: as preferências não tiveram grandes tendências a um ou outro, pois variaram de 46% a 52%, ficando apenas a cidade de Feliz com maior percentual de pessoas que prefeririam o hunsriqueano 60,5%.

Na sequência, as duas variáveis acima foram consideradas em sua importância individual, ou seja, os alunos tiveram que pontuar o nível de importância

que consideravam que cada língua tinha. Ao considerar São Vendelino, o grupo que considerou ambas as línguas de média importância foi de mesma expressão, 31,4%. Já ao comparar a importância em ambos questionamentos, o hunsriqueano riograndense recebeu menor prestígio, pois 31,4% considerou a língua como de baixa ou baixíssima importância, enquanto o montante que considerou o *Hochdeutsch* com baixa ou baixíssima importância somou 22,1%. Dada a importância alta ou altíssima, 37,2% considerou o hunsriqueano riograndense nessa faixa, enquanto 46,5% assim enquadrou o *Hochdeutsch*.

Em Feliz, a quantidade de respondentes que consideraram as línguas alemãs como de baixa ou baixíssima importância somaram o mesmo montante em ambas, 29,6%, partindo para a classificação de média importância; o hunsriqueano foi assim considerado por 24,1% dos respondentes e o *Hochdeutsch* por 29,6%. Feliz foi o único município onde o maior percentual de alta e altíssima importância ficou com o hunsriqueano riograndense, ou seja, a língua de imigração, com 46,3%, enquanto o *Hochdeutsch* ficou com 40,7%.

Ao voltar o olhar para Bom Princípio, a amostra que considerou o hunsriqueano riograndense e o *Hochdeutsch* como de baixa e/ou baixíssima importância somou, respectivamente, 19% e 22%, ou seja, não houve grande variação entre as considerações. Quando tido por média importância, aumenta o percentual concentrado no hunsriqueano, ficando em 35% enquanto o *Hochdeutsch* somou 29%. Quanto da consideração de alta e altíssima importância, o *Hochdeutsch* concentrou 49% dos respondentes e o hunsriqueano riograndense 46%.

Ao considerar os três municípios em comparação, não há grande disparidade entre eles, uma vez que a diferença entre as respostas de um e outro, dentro dos níveis de consideração (baixo/médio/alto) entre os municípios chega até 10%, sendo que a maioria com diferença menor. De qualquer forma, merece destaque que Bom Princípio, apesar de não possuir uma política focada na e para a língua alemã, possui o maior percentual de respondentes que consideram o *Hochdeutsch* como de alta ou altíssima importância.

Os alunos também foram perguntados sobre as duas horas-aula de língua estrangeira, no passado concentradas na disciplina de Língua Inglesa, que hoje são divididas em Língua Inglesa e mais outra língua definida pela escola. A pergunta era: “Você considera que um período semanal de língua estrangeira é o suficiente para o aprendizado?” No município de São Vendelino, as respostas ficaram balanceadas,

onde 51,2% considerou suficiente e 46,5% não considerou suficiente – a diferença percentual se concentrou em respostas como mais ou menos, entre outros. No município de Feliz, 37% considerou suficiente e 62,3% insuficiente, percentuais muito parecidos com Bom Princípio, em que 34% considerou suficiente e 66% insuficiente. Deste modo, há espaço para a ampliação de carga horária de línguas estrangeiras.

Ao considerar os locais de contato com a língua alemã, apenas em São Vendelino o maior percentual ficou com o ambiente escolar. Nos demais municípios, esse percentual se concentrou em pais/família, em que São Vendelino ficou em segundo lugar, mas ainda assim com um percentual expressivo. Considero surpreendente a língua permanecer viva nesses meios, mas ao mesmo tempo o baixo e médio interesse da amostra prevalece, o que poderá ter impactos para a manutenção e transmissão da língua de contato. Rádio, amigos, internet, redes sociais, jogos e humor são outros itens citados, o que mostra que atualmente há diversos meios de acesso à língua, e o que tem maior impacto é o interesse da pessoa frente a eles.

7.5 Sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

O intuito desta pesquisa era também aplicar o questionário dentro do nível de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal, *campus* de Feliz. Nesse espaço, a aplicação da pesquisa ocorreu via WhatsApp por meio dos coordenadores dos cursos. O Instituto não voltou ao modelo presencial de aulas e está no momento como híbrido, o que impactou na aplicação da pesquisa. Apenas vinte alunos responderam ao questionário, de modo que se optou em não considerar essas respostas neste estudo, já que não atingiu uma amostra considerável dentro da entidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, é possível perceber espaços e formas de aplicação da pesquisa que trariam mais precisão aos resultados, como resultados mais específicos se fossem aplicados questionários distintos em escolas que possuem a língua alemã na grade curricular e nas que não possuem. Dentro da aplicação individualizada por município, como havia um grande número de estudantes que não tiveram contato com a língua na escola, não foi possível estabelecer uma conexão mais clara sobre o real impacto da língua através das políticas públicas municipais.

Dentro deste cenário, há a necessidade de políticas públicas mais efetivas e que impactem não somente a rede municipal de ensino, mas também estadual, federal e as escolas particulares, já que o intuito é fortalecer a cultura local, e a única escola estadual que oferece língua alemã é a de São Vendelino, pelo fato de possuir uma professora habilitada em seu quadro de colaboradores.

O cenário específico de São Vendelino, que possui professor de Língua Alemã, é diferente do que ocorre nos outros municípios, pois durante a aplicação da pesquisa uma diretora me questionou a respeito de estar cursando Letras Alemão, isso devido à dificuldade que possuíam em conseguir professores da disciplina, ou seja, estavam buscando um professor de Língua Alemã naquele momento. Outra situação que se apresentou durante a aplicação da pesquisa foi um colega da autora, com o qual ela faz curso livre de inglês e que é vereador na cidade de Tupandi, o qual comentou a respeito da atual professora estar se aposentando e outra estar se retirando, de modo que também estão com dificuldades de encontrar outro professor.

Desse modo, políticas públicas efetivas não serão suficientes se não houver profissionais habilitados para atender a essas políticas, ou seja, precisamos de professores de Língua Alemã e há poucas opções de cursos nessa área. Nesse aspecto, entra a sugestão para a inclusão de cursos livres, bem como opção de segunda graduação em Letras – Alemão no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *campus* de Feliz. Opção de segunda graduação, considerando a já disponibilidade da Licenciatura em Letras Português – Inglês, em que, infelizmente, há muitos desistentes ao longo do curso, de modo que, acredito que não se tornaria viável a disponibilização da estrutura toda para Português-Alemão já que ficou explícita na

pesquisa que a maior preferência por línguas no curso de Letras é justamente de Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

A sugestão acima, dentro dos aspectos do Instituto Federal, não se limita ao *campus* de Feliz. Considerando a Lei de formação dos Institutos Federais, a sugestão da disciplina de Língua Alemã tanto em nível de Ensino Médio, quanto como oferta de segunda Licenciatura para já graduados, como a nível de projetos de extensão, específica aqui para o *campus* de Feliz, pode ser utilizada para todos os *campi* da instituição, de modo a considerar a língua e cultura local em que estão inseridos esses *campi*.

Ao considerar a cultura alemã, mais especificamente, suas festas, cervejarias, danças e trajes, esses já encontraram espaços e valorização na cultura local, através de grupos de danças, eventos alusivos a Oktoberfest, encontros cervejeiros, pois estes aspectos estão permeados, também, de fomento ao turismo local. Porém, a língua alemã ainda não encontrou esse espaço de prestígio na sociedade, e assim como apareceu em vários espaços deste trabalho e autores citados, ainda acaba - muitas vezes - vista como a língua do colono, citada como dialeto, com o menosprezo que essa denominação carrega. O hunsriqueano riograndense ainda precisa encontrar seu espaço de prestígio como língua de imigração.

Quanto a esse espaço, dentro da pesquisa, o prestígio apresentado pelo *Hochdeutsch* e pelo hunsriqueano, na visão dos alunos, ficou muito próximo. Então, no vínculo com a disponibilização de curso de Letras, acredito que seja importante que esse seja voltado para o *Hochdeutsch*, mas que haja alguma disciplina voltada para a valorização do hunsriqueano, assim como os cursos livres (extensão) sejam em ambas variedades de alemão.

Como muitos alunos relataram, nas demais considerações, a língua está presente na família, o que é muito importante. Contudo, uma parte desses alunos não é falante dessa língua de imigração, e é nessa transmissão geracional que a língua está aos poucos se perdendo, devido a isso a relevância da instituição de políticas voltadas para essa questão linguística. Cabe aqui a possibilidade do olhar, em pesquisas futuras, para este aspecto da transmissão geracional, pois ela pode ser um dos motivos para o nível de interesse dos alunos pela língua, já que não foi possível estipular um vínculo direto do interesse com as políticas públicas aqui listadas.

Ao finalizar esta pesquisa, permanece espaço para futuros trabalhos, como o já exposto no início do capítulo, separando escolas municipais e estaduais. Outra

possibilidade é realizando uma pesquisa dentro do próprio Instituto Federal, tanto no nível médio quanto no superior – aqui específico na área de Letras –, buscando entender o interesse dos alunos para a área aqui estudada. Outro fator importante de reiterar é que, se fosse possível a aplicação da pesquisa presencialmente em todas as escolas objetos da pesquisa, ela teria sido mais efetiva, mas devido aos fatores externos que aqui influenciaram, como a pandemia (aulas *on-line*, presenciais e/ou híbridas) e período do ano em que foi realizada (período de provas e recuperações). Um trabalho futuro recomendado é que ocorram também estudos considerando o antes e após mudanças relativas às políticas públicas acima citadas, bem como debruçados sobre a questão plurilinguística em outros municípios e regiões de colonização alemã.

Por fim, a língua de imigração permanece viva na sociedade atual, mas faz-se necessária uma real valorização dela para que ela não deixe de existir em algum momento ao longo da (não) transmissão geracional.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo Vilson; MORELLO, Rosângela *et al.* **Hunsrückisch**: inventário de uma língua do Brasil. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018. Disponível em: Aceso em: https://www.ufrgs.br/projalma/wp-content/uploads/2014/08/eBook_Livro-do-Invent%C3%A1rio-do-Hunsr%C3%BCckisch_2018-1.pdf. 5 jun. 2021 .16:21

ASSMANN, Maria Noemia; THOMAS, Luiz Carlos. **Colônia Alemã**: história e fatos. Geschichtcha uf Hunsrikins Pressiljohnisch iwassetzt. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

ASSMANN, Maria Noemia; THOMAS, Luiz Carlos. **Colônia alemã**: novas histórias e fatos. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2013.

BOM PRINCÍPIO. **Lei Orgânica n.º 0/1984 de 02 de abril de 1990**. Disponível em: <https://bit.ly/3nllhFI>. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://bit.ly/3qi7gdX>. Acesso em: 16 ago.2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento [...]. Disponível em: <https://bit.ly/3zRxp6H>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3K8xpDM>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/33bEW4h>. Acesso em: 15 ago. 2021.

DE SWAAN, Abram. **Word of the World**: The Global Language System. Polity Press, 2001.

DUTRA, Paula Volkart. **O plurilinguismo no sistema global e local das línguas do mundo**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FELIZ. Regimento das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil. 2020-2024.

FRITSH, Camila Elis. **O R-Tepe no português brasileiro de contato com o *hunsrückisch* e o “preconceito linguístico” com descendentes de imigrantes alemães na comunidade escolar de Feliz.** Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Feliz, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KAUER, Eduardo. **Alemão batata.** Montenegro, RS: Gráfica Althaus, 2017.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCONI Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017a.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017b.

MOZZILO, Isabella; SPINASSÉ, Karen Pupp. Políticas linguísticas familiares em contexto de línguas minoritárias. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, OUT-DEZ (2020). Disponível em: file:///C:/Users/LeilaW/Downloads/18521-68658-1-PB%20(2).pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

MÜLLER, Telmo Lauro. **Colônia alemã: histórias e memórias.** Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981.

PREUSS, Elena Ortiz; ALVARES, Margarida Rosa. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 36, n. 4, p. 403-414, Oct.-Dec., 2014. Disponível em: <https://bit.ly/33tbwyv>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SPINASSÉ, Pupp K.; MOZZILLO, I. Famílias em situação plurilíngue: ideologias linguísticas. **Gragoatá**, v. 26, n. 54, p. 294-235, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i54.46372>. Acesso em 12 out. 2021.

SÃO VENDELINO. **Regimento Escolar.** Escola Municipal de Ensino Fundamental Vinte e Nove de Abril, [2012].

SCHNEIDER, Paola. **O code switching no hunsriqueano-português:** estudo de caso nas famílias Schneider e Massing na cidade de Vale Real-RS. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Feliz, 2018.

SCHUPP, Pe. Ambros. **A missão dos jesuítas alemães no Rio Grande do Sul**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2004.

SPINASSÉ, Karen Pupp. As interferências da língua materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngües. **Pandaemonium Germanicum**, 10/2006, p. 283-362. Disponível em: <https://bit.ly/3K8LGAH>. Acesso em: 29 out. 2021.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

APÉNDICE

APÊNDICE A – Questionário para TCC

10/01/2022 21:13

Questionário para TCC

Questionário para TCC

Este questionário tem por finalidade a realização de uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão do Curso da estudante Leila Warken, do curso de Letras - Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Feliz.

***Obrigatório**

1. Nome *

2. E-mail *

3. Em qual ano você estuda? *

Marcar apenas uma oval.

- 8º do Ensino Fundamental
- 9º do Ensino Fundamental
- 1º do Ensino Médio
- 2º do Ensino Médio
- 3º do Ensino Médio
- 4º do Ensino Médio (técnico)

4. Em qual instituição você estuda? *

Marcar apenas uma oval.

- Colégio Estadual Professor Jacob Milton Bennemann
- Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Saturnina Ruschel
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
- Escola Municipal de Ensino Fundamental Alfredo Spier
- Outro: _____

10/01/2022 21:13

Questionário para TCC

5. Em quais momentos da sua vida escolar você estudou / teve contato com a língua alemã? (é possível marcar mais de uma resposta) *

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental 1
 Ensino Fundamental 2
 Ensino Médio
 nunca estudei

6. Você sempre estudou neste município? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não. Especifique qual(is):

Outro: _____

7. Você teve contato com a Língua Alemã em casa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

8. Caso a resposta anterior seja sim: Qual língua você aprendeu / teve contato primeiro?

Marcar apenas uma oval.

- Língua Alemã
 Língua Portuguesa
 Outro: _____

10/01/2022 21:13

Questionário para TCC

9. Caso tenha aprendido Língua Alemã em casa, qual foi aprendido?

Marcar apenas uma oval.

- Hunsriqueano (conhecido como: alemão dialeto)
- Hochdeutsch

10. Você já estudou alemão em alguma escola de idiomas? Qual? Quanto tempo? Que tipo de curso? *

11. Como você avalia o seu interesse pela Língua Alemã? *

Marcar apenas uma oval.

- Altíssimo
- Alto
- Médio
- Baixo
- Baixíssimo

12. Caso tivesse a possibilidade de cursar Letras, quais Línguas seriam de seu interesse? *

Marque todas que se aplicam.

- Português
- Inglês
- Alemão
- Espanhol

Outro: _____

10/01/2022 21:13

Questionário para TCC

13. Dentre a Língua Alemã aprendida na escola (Hochdeutsch) e a Língua Alemã aprendida em casa (Hunsriqueano Riograndense), qual te desperta mais interesse? *

Marcar apenas uma oval.

- Hochdeutsch
 Hunsriqueano Riograndense

14. Quão importante você considera a Língua Alemã aprendida em casa (Hunsriqueano Riograndense)? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouquíssimo importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muitíssimo importante

15. Quão importante você considera a Língua Alemã aprendida na escola (Hochdeutsch)? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouquíssimo importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muitíssimo importante

16. Você considera que um período semanal de Língua Estrangeira (seja Língua Inglesa, Língua Alemã, Língua Espanhola, etc.) é o suficiente para o aprendizado? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim
 Não
 Especifique:

Outro: _____

10/01/2022 21:13

Questionário para TCC

17. Em quais locais você tem contato com a Língua Alemã? *

Marque todas que se aplicam.

- escola
- internet
- livros
- jogos
- seriados
- pais/família
- amigos
- redes sociais
- rádio
- humor
- Outro (s). Especifique:

Outro: _____

18. Outras considerações:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários