

Wanessa Bruna Santos Brito Gomes

**APRENDIZAGEM E CULTURA:
A IMPORTÂNCIA DE UMA SEGUNDA LÍNGUA PARA A
CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Luciane Maria Schindwein.

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gomes, Wanessa Bruna Santos Brito
Aprendizagem e cultura : A importância de uma segunda
língua para a constituição da criança / Wanessa Bruna Santos
Brito Gomes ; orientadora, Luciane Maria Schlindwein -
Florianópolis, SC, 2014.
162 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Bilinguismo. 3. Aprendizagem. 4. Alemão.
I. Schlindwein, Luciane Maria. II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

Wanessa Bruna Santos Brito Gomes

**APRENDIZAGEM E CULTURA:
A IMPORTÂNCIA DE UMA SEGUNDA LÍNGUA PARA A
CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 30 de outubro de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Luciane Maria Schlindwein
(Orientadora – UFSC)

Prof^a. Dr^a. Maristela Pereira Fritzen
(Examinadora – FURB)

Prof^a. Dr^a Áurea Demaria Silva
(Examinadora – UNESP/UAB- SP)

Prof^a. Dr^a. Ilana Laterman
(Examinadora – UFSC)

Prof^a. Dr^a. Nelita Bortoloto
(Suplente – UFSC)

Dedico este trabalho à minha família, por todo o amor, incentivo e compreensão dedicados a mim para a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Luciane Maria Schindwein, a quem admiro de todo coração, pelos ensinamentos através das ações, pelas conversas informais, pelas orientações e contribuições para a minha formação profissional, intelectual e pessoal. Pelo apoio em todos os momentos, por acreditar no desenvolvimento e realização deste trabalho.

Agradeço a cada pessoa que direta ou indiretamente auxiliou na realização deste trabalho:

As professoras da banca de qualificação, pela leitura realizada com todo carinho e atenção, pelas importantes contribuições.

Aos meus pais, pelo exemplo de vida, por todo o amor, carinho e apoio em todos os momentos, por compreenderem minha ausência neste período.

Ao meu marido que aceitou e apoiou a realização deste sonho, com todo o amor e carinho.

A minha irmã, pelo incentivo e carinho, muitas vezes silenciosos, mas explicitados no olhar e nas ações diárias.

Aos meus sogros, pelo apoio e incentivo efetuado neste período.

Aos meus amigos João Luiz, Luana, João Pedro e Camille que auxiliaram diretamente na realização deste trabalho, com dados e quadros para a pesquisa e para a vida, pelo apoio e incentivo em todos os momentos.

A minha tia Cláudia, primos Ana Fernanda, Johanna, Ewerton e Vitor, que auxiliaram em todas as etapas dentro e fora da pesquisa.

Aquelas pessoas que mesmo distante apoiaram e auxiliaram direta e indiretamente na realização desta pesquisa, meus avós Antônia e Francisco, aos amigos Rejane e Rodrigues, aos meus primos Kaliany e Charlon e tios Valdeci e Kátia.

Aos amigos conquistados nesta caminhada, pelo apoio, reflexões, auxílios teóricos e pessoais: Caroline, Silviane, Roseli, Rubia, Joselma, Elaine, Juliana e Graziela.

A todos os funcionários da secretaria da Pós-Graduação em Educação da UFSC.

A todos que talvez eu tenha me esquecido de elencar aqui, mas que com certeza fazem parte da realização deste sonho, muito obrigada.

VIDA TECIDA

“Um tecido fiz de vida:
fios subindo, fios descendo
Um tecido fiz de vida:
fios atados, fios cortados.
Um bordado fiz no tecido da vida:
linhas grossas, linhas finas,
cores claras, cores minhas.
Uma vida fiz tecida,
bordada, quase rendada.
Relevos de altos e baixos,
formas de todo jeito,
que trago aqui no peito.
E agora, trabalho pronto,
até aquele ponto,
que não tinha lugar,
deu um jeito de se encaixar
fez textura sem par”.

Rosalyn Stefani

GOMES, Wanessa Bruna Santos Brito. **Aprendizagem e cultura: a importância de uma segunda língua para a constituição da criança.** 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RESUMO

O aprendizado de uma segunda língua constitui-se em uma experiência significativa, que vai além de um resgate cultural, possibilitando o aumento do repertório linguístico e cultural, ampliando a visão de mundo e a forma de pensar das crianças. A hipótese conceitual de que a aprendizagem de uma segunda língua pode impulsionar o desenvolvimento infantil, ampliando as possibilidades de pensamento, norteia esta pesquisa (Vigotski, 2009). O objetivo geral é investigar as implicações que o aprendizado de uma segunda língua, como experiência cultural, proporciona para a formação da criança. Foi realizado um estudo de cunho bibliográfico e documental no qual foram lidos e analisados documentos oficiais que subsidiam o aprendizado de uma língua estrangeira no currículo regular (Parâmetro Curricular Nacional de Língua estrangeira - 1998, resolução nº01/2010 do Ensino Fundamental de 9 anos e a Proposta Curricular de Santa Catarina de Língua estrangeira -1998) e trabalhos produzidos sobre o processo de aprendizagem do alemão como segunda língua. Foi realizado um levantamento sobre o tema nas plataformas de dados Scielo, Capes e Anped, nas áreas da linguística e educação. Com base no mapeamento do Censo escolar 2012 foi possível perceber que o ensino da língua alemã consta no censo como uma “língua e literatura outra”, não tendo um local próprio, estando juntamente com o italiano, polonês, entre outras línguas de minorias. As poucas instituições de ensino que possuem o alemão em seu currículo se vinculam a municípios de origem germânica. O conjunto de dados analisados nos mostram o quanto o ensino da língua alemã encontra-se silenciada nos municípios catarinenses. Segundo Vigotski (2009), a aprendizagem de uma língua estrangeira promove a criança, possibilitando uma maior reflexão sobre sua própria língua e atingindo assim um grau mais sofisticado de pensamento. Nesta direção a aprendizagem de uma língua de contato (TRAUER, 1994) modifica o olhar, a ação e a constituição do sujeito no mundo.

Palavras-chave: Bilinguismo. Mapeamento. Experiências culturais. Alemão. Aprendizagem.

GOMES, Wanessa Bruna Santos Brito. **Learning and culture: the importance of a second language to the constitution of the child.**164 f. Dissertation (Master of Education) - Graduate Program in Education, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ABSTRACT

Learning a second language is a significant experience, which goes beyond cultural rescue, making it possible to increase the linguistic and cultural repertoire, extending the worldview and the way children think. The central hypothesis this study is that learning a second language can boost children's development, expanding the possibilities of thought (Vygotski, 2009). The objective of this research is to investigate the contributions that the learning of a second language provides for children in the initial process of schooling. Three official documents were subsidize learning a foreign language in the regular curriculum (National Foreign Language Curriculum Parameter-1998, resolution No. 01/2010 of 9 years of elementary education and Curricular proposal of Santa Catarina of foreign language -1998) and academic works about learning German as a second language. From the completion of the survey and the selection of the existing bibliography on the topic in the Scielo database platforms, Capes and Anped, of Linguistics and educational. Based on the analysis of the 2012 school census was possible to perceive that the teaching of the German language is listed in the Census as "another language and literature", not having a proper place, along with the Italian, Polish, and other languages of minorities, being a reflection of the silencing of campaigns of nationalization. The few educational institutions that have the German under his curriculum has been Germanic origin. The data analyzed show us how much the German language teaching is silenced in the municipalities of Santa Catarina. According to Vygotsky (2009), learning a foreign language promotes the child, providing greater reflection on their own language and thus reaching a more sophisticated level of thought. In this sense learning a contact language (Trauer, 1994) modifies the look, the action and the constitution of the subject in the world.

Keywords: bilingualism. Map. Cultural experiences. German. Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e Teses da Base de Dados CAPES	31
Quadro 2 – Trabalhos da Base de Dados Scielo	33
Quadro 3 – Trabalhos selecionados para análise	37
Quadros 4 – Dados de Trauer (1994) em relação aos dados do Censo Escolar 2012	118
Quadros 5 – Dados da SEECEASC (1993)	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dissertações e teses levantadas em todas as bases de dados pesquisadas – por região do Brasil	35
Gráfico 2 – Trabalhos levantados nas bases de dados pesquisadas – Divisão por temáticas do texto	36
Gráfico 3 – Total de escolas com ensino de línguas em relação ao total de escolas	115
Gráfico 4 – Todas as línguas do Censo Escolar 2012	116

APÊNDICES

APÊNDICE A – Total de Dissertações, Teses e Artigos selecionados nas bases de dados	143
APÊNDICE B – Municípios e Níveis de Ensino – Censo Escolar 2012	145
APÊNDICE C – Língua e Literatura Outra – ALEMÃO	171

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	27
2.1 BASES DE DADOS CAPEM.....	29
2.1.1 Base de dados BDTD.....	32
2.1.2 Busca na base de dados Scielo	32
2.1.3 Base de dados ANPED	34
2.2 DIÁLOGOS ENTRE OS ESTUDOS.....	68
3 ESCOPO TEÓRICO 1: DA MEMÓRIA DA LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL AOS AUTORES ESTUDADOS	73
3.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DO ALEMÃO NO BRASIL	73
3.2 CULTURA, LINGUAGEM E BILINGUISMO	78
3.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA... 85	
3.4 O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS NA INFÂNCIA... 88	
4 DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO MAPEAMNETO DO CENSO ESCOLAR 2012	103
4.1 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	103
4.2 O LEVANTAMENTO DO CENSO ESCOLAR 2012	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A – TOTAL DE DISSERTAÇÕES, TESES E ARTIGOS SELECIONADOS NAS BASES DE DADOS.....	143
APÊNDICE B – MUNICÍPIOS E NÍVEIS DE ENSINO – CENSO ESCOLAR 2012.	145
APÊNDICE C – LÍNGUA E LITERATURA OUTRA – ALEMÃO	171

1 INTRODUÇÃO

“Eu quero ser médico, mas um médico que fala alemão.”¹

Esta pesquisa teve início com o meu envolvimento em um projeto de extensão do qual participei durante a graduação. Nesse projeto, em articulação com uma secretaria municipal de educação de um pequeno município do interior de Santa Catarina, pretendíamos acompanhar a implantação do ensino de alemão como segunda língua nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O objetivo desse projeto de extensão era investigar o impacto do alemão como segunda língua na rede pública de ensino do município de Guabiruba (SC). Investigar o impacto porque, justamente, acompanharíamos a implantação do projeto desde o início. Entretanto, as políticas públicas nem sempre se efetivam da mesma forma como o planejado. Em 2012, no município de Guabiruba, existiam cinco escolas que incluíram o ensino da língua alemã no seu currículo (1º e 2º ano do ensino fundamental), de modo que eram atendidas, na época, cerca de 200 crianças. Apesar de ter iniciado em 2012, o projeto foi suspenso no ano seguinte, em 2013. Ou seja, as crianças tiveram aulas de alemão durante um ano e, no ano seguinte, receberam a notícia que o projeto não existiria mais. A secretaria entendeu que o ensino de alemão deveria atender as crianças não alfabetizadas, que estavam na educação infantil. Desta forma, houve uma ruptura do ensino de alemão nas escolas selecionadas. Todavia, aconteceu um fato interessante, que merece destaque e que, de certa forma, foi o embrião da problematização deste estudo. Muitas das crianças que haviam participado das classes de alemão no ano de 2012 solicitaram às escolas, que houvesse uma continuidade das aulas de alemão. As crianças estavam mobilizadas e a professora² de ensino de alemão, também. E, o mais interessante: muitas destas crianças (dentro um grupo de 21, 10) não eram de origem alemã e

¹ Fala de um menino em um momento de experiência registrado pela autora no projeto de extensão em Guabiruba.

² A professora de ensino de alemão é formada em Letras/Alemão e demonstrou um movimento de engajamento no preparo das aulas, de forma a adequar material e conteúdo ao ensino de alunos ingressantes no ensino fundamental. Cabe destacar que a professora se deslocava, no mais das vezes com uma bicicleta entre as escolas. Um envolvimento e dedicação incrível. Consideramos que este empenho se fez sentir pelas crianças que, no ano seguinte, queriam continuar com seus estudos no aprendizado da língua alemã.

tiveram contato com a segunda língua somente na escola. A professora de Alemão considerou os pedidos e constituiu um grupo com cerca de vinte crianças para dar continuidade a esse aprendizado em período extraclasse. Acompanhamos este grupo em quatro momentos e pudemos perceber o interesse das crianças no aprendizado da segunda língua. A frase que segue em epígrafe deste texto é um relato que uma criança fez ao apresentar o seu desenho para a pesquisadora do projeto de extensão.

Esta experiência nos mobilizou a pensar sobre o ensino do alemão como segunda língua e a constituição das crianças. Sabíamos, desde o início, que não poderíamos contar com um estudo empírico, fosse pelo tempo restrito de elaboração de uma dissertação de mestrado, fosse pelas condições objetivas que tínhamos (especialmente o fato de que as políticas se alteram de forma muito rápida).

Resolvemos então ampliar nosso olhar, buscando referências em outros municípios que possuíam experiências semelhantes, com a introdução do ensino de alemão no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. Como Santa Catarina possui muitas contribuições da colonização alemã, pudemos encontrar vários municípios que possuem o ensino do alemão como segunda língua, ou em alguns casos até mesmo como língua materna. Um município o qual obtivemos acesso foi o município de São Pedro de Alcântara (32 km de Florianópolis/SC), onde ocorre um processo semelhante ao de Guabiruba (109 km de Florianópolis/SC). As escolas deste município vêm se constituindo em campo de estágio do curso de Letras/Alemão da UFSC e conseguimos ter acesso a materiais e à proposta curricular. Nestes dois municípios o ensino do alemão é realizado com uma perspectiva social, com o comprometimento dos professores da língua alemã que estão sempre modificando e produzindo materiais diversificados. Deste modo esse aprendizado vai além da preservação cultural.

Nossa proposta de investigação centrou-se, então, em um estudo de cunho bibliográfico e documental. Nossa primeira intenção era fazer um estudo longitudinal, acompanhando um grupo de crianças em situação de estudo de uma segunda língua. Mas, dadas às condições objetivas deste trabalho, delimitou-se o objeto, restringindo-o a um estudo teórico.

A pesquisa iniciou com base no seguinte problema: Quais as implicações que a aprendizagem de uma segunda língua como experiência cultural, proporciona para a formação da criança? Deste modo o trabalho se organiza a partir de um objetivo principal, que consiste em investigar com base nos aportes teóricos, quais as implicações que o aprendizado de uma segunda língua, como

experiência cultural, proporciona para a formação da criança. E foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear os estudos sobre bilinguismo no Brasil que possuem o foco no aprendizado da língua alemã;
- b) Mapear os documentos que garantem o ensino de línguas no currículo da educação básica;
- c) Analisar os conceitos de bilinguismo trabalhados nas pesquisas selecionadas; e
- d) Mapear, com base no censo escolar do ano de 2012, quais escolas catarinenses possuem o alemão como segunda língua ou língua estrangeira, relacionando com as demais línguas apresentadas no Censo Escolar 2012.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este trabalho constitui-se em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. A opção pela pesquisa qualitativa fundamenta-se nos estudos realizados por Flick (2009). De acordo com o autor, a teoria da pesquisa qualitativa tem base em um ponto final a ser desenvolvido, pois os pesquisadores buscam ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, disponibilizando espaço aos detalhes e aos materiais que serão estudados. A delimitação do problema ocorre intencionalmente conforme a fecundidade teórica do estudo, já que não se pretende formular hipóteses para depois testá-las. Deste modo, os conceitos ou hipóteses são desenvolvidos e refinados no processo da pesquisa. Assim, a coleta de dados é aberta e sua análise interpretativa, uma vez que os métodos e a teoria devem ser adequados ao objeto de estudo.

Para a efetuação da revisão de literatura foi realizada uma busca nas bases de dados do portal da CAPES, do Scielo, da BDTD e da ANPED. Consideramos que não são todos os trabalhos encontrados que são utilizados na pesquisa, uma vez que as bases de dados abrem um grande leque de possibilidades e temáticas, sendo necessário centrar e focar no objeto da pesquisa, realizando uma triagem. O conceito de triagem é teorizado por Severino (2007) em seu trabalho sobre a metodologia:

A primeira medida, no entanto, é operar uma triagem em todo o material recolhido durante a elaboração da bibliografia. Nem tudo será necessariamente lido, pois nem tudo interessará devidamente ao tema a ser estudado. Os documentos que se revelarem pouco pertinentes ao tema serão deixados de lado. [...]. (SEVERINO, 2007, p. 145)

Nesta pesquisa, também utilizamos o conceito de “análise secundária” documental, pois analisamos os documentos que garantem o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental e também os dados produzidos pelo Censo Escolar (2012). Portanto, conforme Flick (2013, p. 124), “o termo ‘análise secundária’ significa que você analisa os dados que não foram coletados para o seu próprio projeto de pesquisa. Em vez disso, você usa os conjuntos de dados existentes que foram

produzidos para outros propósitos”. O autor também explica sobre o olhar e atenção necessária para a realização deste tipo de análise:

Muitos documentos, oficiais ou privados destinam-se apenas a um círculo limitado de destinatários que são autorizados a acessá-los ou aos quais são destinados. Os documentos oficiais permitem conclusões sobre o que seus autores ou as instituições que eles representam fazem ou pretendem fazer, ou como eles avaliam. Os documentos são produzidos com um determinado propósito – , por exemplo, para fundamentar uma decisão ou para convencer uma pessoa ou autoridade. Mas isso também significa que os documentos representam as questões apenas de uma maneira limitada. Ao analisá-los para propósitos de pesquisa, você deve sempre considerar quem produziu um documento, para quem e com que propósito. A maneira como os documentos são concebidos é uma parte do seu significado e a maneira como algo é apresentado influencia os efeitos que serão produzidos por um documento. (FLICK, 2013, p. 125).

As leituras dos trabalhos selecionados para compor o escopo teórico desta pesquisa foram feitas com o direcionamento segundo a proposta de Bardin (2011), com base na análise de conteúdo. Pretende-se apreender as contribuições das referências selecionadas, para a compreensão do problema. Após a triagem e seleção dos documentos, artigos e pesquisas a serem utilizados neste trabalho, realizou-se a leitura na íntegra de cada texto, buscando analisar os dados através da análise de conteúdo, teorizada por Bardin (2011), como:

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração da estrutura traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre

dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 2011, p. 15).

Nesse sentido Bardin (2011, p.37) afirma “(...) o método de análise de conteúdo não consiste na utilização de apenas um instrumento de análise, e sim um conjunto de técnicas, um leque de apetrechos.”. A autora descreve que o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, própria para consulta e armazenamento, sendo possível por meio da “análise documental passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro).” (BARDIN, 2011, p. 51).

Este levantamento de dados foi realizado junto às bases de dados da BDTD, CAPES, ANPED e SCIELO. Para esta busca foram utilizados diferentes indexadores: bilinguismo + criança, bilinguismo infantil, aprendizagem de segunda língua, aprendizagem de língua estrangeira; associando com educação infantil e anos iniciais do ensino Fundamental.

Uma vez selecionados os trabalhos foram realizados os seguintes procedimentos: leitura do título, leitura das palavras-chave, leitura do resumo, breve análise do sumário e, quando necessário, análise da introdução dos trabalhos. Esse levantamento iniciou-se na disciplina de Seminário de Dissertação I da Linha de Pesquisa em Educação e Infância do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, na qual se realizou uma formação básica sobre o procedimento de busca em Bases de Dados, realizada na Biblioteca Universitária.

A seguir apresentamos os resultados destas buscas, a partir dos diferentes indexadores.

2.1 BASES DE DADOS CAPEM

A principal e mais significativa base de dados encontrada foi o banco de teses e dissertações da CAPES (CAPES, 2013), pois ela concentra o maior número de trabalhos relevantes ao tema (04 dos 05 trabalhos selecionados ao fim do processo de busca). Os trabalhos encontrados na base de dados BDTD são praticamente os mesmos que identificamos na CAPES.

Foram os seguintes, os resultados encontrados a partir das buscas com os descritores:

- a) “Bilinguismo infantil”: foram encontrados 19 trabalhos. Constatou-se que a maioria possui o foco em projetos didáticos (13 de 19) e em resolução de conflitos na área de psicologia (04 de 19). Após a leitura do título, palavras-chave e resumo, selecionamos 2 trabalhos, os quais discutem o desenvolvimento infantil;
- b) “Bilinguismo Alemão”: foram encontrados 53 trabalhos, dos quais somente 6 trabalhos estavam relacionados com nossa questão de pesquisa;
- c) “Bilinguismo criança”: foram encontrados 83 trabalhos, dos quais, nenhum trabalho foi selecionado, pois possuíam o foco no aprendizado do inglês.
- d) “Aprendizagem língua estrangeira” mais “educação infantil”: em princípio foram encontrados 08 trabalhos, porém, após uma breve leitura, nenhum trabalho foi selecionado. Todos os trabalhos possuem o foco diretamente para o aprendizado do inglês.
- e) “Aprendizagem língua estrangeira” mais “anos inicial”: foram encontrados 16 trabalhos, mas selecionamos apenas 01 trabalho, o qual possui o foco na cultura de aprender uma língua estrangeira.
- f) “Aprendizagem segunda língua” mais “anos iniciais”: foram encontrados 21 trabalhos, e nenhum deles era voltado à nossa temática.
- g) “Aprendizagem segunda língua” mais “educação infantil”: não foram encontrados trabalhos;
- h) “língua cultura” mais “educação infantil”: foram encontrados 21 trabalhos e nenhum trabalho tinha seu foco para o nosso interesse de pesquisa.
- i) “Alemão e experiências culturais”: foram encontrados 38 trabalhos, mas, após uma breve leitura, selecionamos apenas 01 trabalho, cuja temática é sobre a educação alemã. .
- j) “Alemão” mais “segunda língua”: foram encontrados 67 trabalhos, dos quais ficamos com 3 trabalhos selecionados para a pesquisa.

Abaixo, segue o Quadro 1, com uma síntese dos trabalhos encontrados no banco de dados da Capes, com os respectivos indexadores utilizados na busca.

Quadro 1 – Dissertações e Teses da Base de Dados CAPES

BASE DE DADOS	CAPES	OUTROS
Palavras-chave	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Bilinguismo Infantil	19	2
Bilinguismo Alemão	53	6
Bilinguismo crianças	83	0
Aprendizagem língua estrangeira + educação infantil	8	0
Aprendizagem língua estrangeira + anos iniciais	16	1
Aprendizagem segunda língua + anos iniciais	21	0
Aprendizagem segunda língua + educação infantil	0	0
Língua + cultura educação infantil	21	0
Língua cultura+ anos iniciais	54	1
Alemão+ experiências culturais	38	1
Alemão+ segunda língua	67	3
Total	380	14

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados levantados.

Conforme vemos no Quadro 1, dentre os trezentos e oitenta trabalhos pesquisados na Base de Dados CAPES, foram selecionados 14 (3,68%), por possuírem maior proximidade com a temática da pesquisa. As temáticas presentes nos trabalhos selecionados são: letramento, história da educação alemã e desenvolvimento infantil. Os trabalhos da temática de história da educação alemã possuíam o foco nos estudos de períodos específicos da educação alemã no Brasil e de jornais da época. Os trabalhos com a temática de Letramento realizaram estudos de caso e pesquisas de realidades de instituições escolares colonização alemã. Os trabalhos com o foco no desenvolvimento infantil possuíam o foco no aprendizado do inglês. Deste modo, dentro da grandiosidade de trabalhos, selecionamos 14, dos quais ao final retomamos a leitura do resumo para uma melhor compreensão do foco e realizamos uma nova seleção.

2.1.1 Base de dados BDTD

De acordo com a base de dados BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), disponível em www.bdttd.ibict.br/a-bdttd. Tal base é coordenada pelo IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e integra os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Conforme o site desta biblioteca digital, a BDTD estimula o registro e publicações de teses e dissertações. Nesta base de dados foram utilizados os mesmos indexadores da base da CAPES, entretanto todos os trabalhos considerados relevantes para o nosso foco de investigação já haviam sido selecionados por meio da base de dados da Capes.

Assim sendo, mesmo tendo encontrado 564 trabalhos, não selecionamos nenhum, haja vista que a grande maioria eram os mesmos trabalhos de teses e dissertações selecionados no portal da CAPES. Os demais trabalhos encontrados possuíam os focos centrais em outras temáticas, as quais não são relevantes para esta pesquisa.

2.1.2 Busca na base de dados Scielo

De acordo com o site oficial do Scielo (www.scielo.br), este banco de dados tem por objetivo programar uma biblioteca eletrônica para proporcionar acesso à coleção de periódicos e textos completos dos artigos. O Scielo é parte do projeto FAPESP/BIREME/CNPq e um dos produtos da aplicação da metodologia para preparação de publicações eletrônicas em desenvolvimento.

A seguir descrevemos o número de trabalhos encontrados com cada indexador e a quantidade de trabalhos relevantes ao tema. Nesta base de dados, não foi necessário refinar a busca, acrescentando o indexador anos iniciais ou educação infantil, já que apareceram poucos trabalhos com o indexador bilinguismo. Deste modo, criaram-se outros mecanismos de buscas, acrescentando outras conexões de indexadores (aprendizagem + experiências culturais, aprendizagem + língua + cultura), para tentar buscar um maior número de trabalhos relacionados à temática da pesquisa.

- a) “aprendizagem língua estrangeira”, foram encontrados 40 trabalhos, dos quais foi selecionado somente um trabalho, o qual possuía o foco com o tema da pesquisa.
- b) “aprendizagem segunda língua”:, foram encontrados 10 trabalhos e selecionamos um trabalho.

- c) “aprendizagem experiências culturais”: foram encontrados 03 trabalhos e nenhum selecionado.
- d) “aprendizagem, língua e cultura”, foram encontrados 06 trabalhos, mas somente um trabalho mostrou-se relacionado com o tema da pesquisa.
- e) para “bilinguismo”: foram encontrados 41 trabalhos, mas somente 02 trabalhos são relevantes ao foco da pesquisa.
- f) com o indexador “bilinguismo infantil”, não foram encontrados trabalhos.
- g) “aprendizagem e alemão”: foram encontrados 09 trabalhos, mas nenhum trabalho mostra-se relevante ao tema desta investigação.

O Quadro 2 ilustra a nossa busca, indicando os indexadores utilizados, juntamente com o número de trabalhos encontrados e selecionados:

Quadro 2 – Trabalhos da Base de Dados ScieloFonte: Organizado pela

BASE DE DADOS SCIELO		
Palavras-chave	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Bilinguismo	41	2
Bilinguismo infantil	0	0
Bilinguismo crianças	0	0
Aprendizagem língua estrangeira	40	1
Aprendizagem + experiências culturais	3	0
Aprendizagem + Alemão	9	0
Aprendizagem segunda língua+ educação infantil	0	0
Língua + cultura educação infantil	0	0
Língua cultura+ anos iniciais	0	0
Alemão + experiências culturais	0	0
Alemão + segunda língua	0	0
Total De Trabalhos Encontrados	109	3

autora, com base nos dados levantados.

O quadro 2 aponta para o seguinte resultado: dos 109 trabalhos encontrados considerando as palavras-chave mostradas na primeira coluna, selecionamos três (0,36%) que se mostram relevantes ao tema pesquisado nesta dissertação.

A busca nestas três bases de dados indica o quanto à temática desta pesquisa ainda é pouco problematizada no campo educacional brasileiro. Os trabalhos encontrados na base de dados da Scielo são todos frutos das dissertações e teses selecionadas no banco de dados da Capes. Portanto são referentes às mesmas temáticas já indicadas anteriormente.

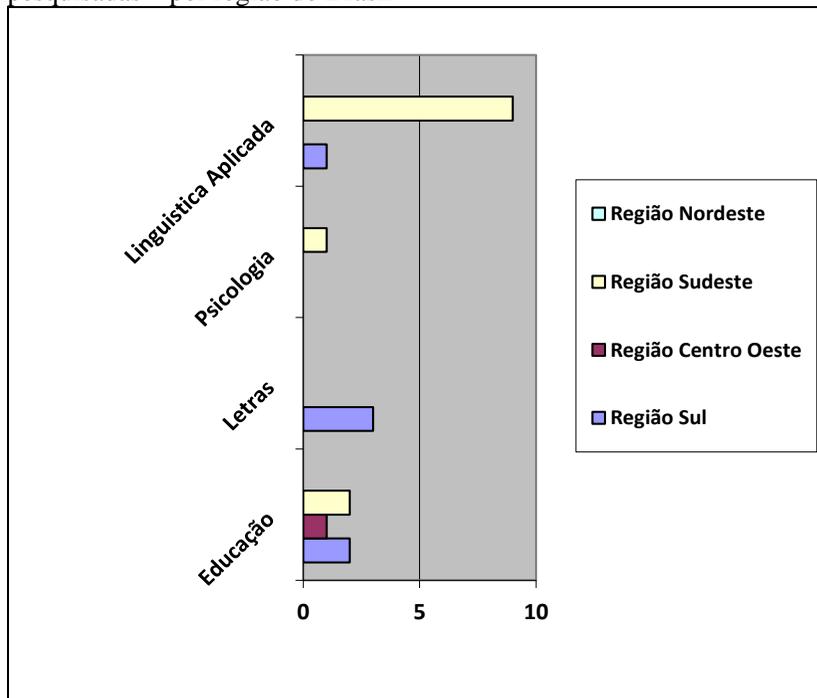
2.1.3 Base de dados ANPED

De acordo com o site oficial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED (www.anped.br), a associação tem por finalidade fortalecer a pós-graduação e a pesquisa na área de educação no Brasil. Conforme o site oficial da ANPED, esta base é constituída por 23 grupos de trabalho e o Fórum de coordenadores de Programa de Pós-graduação em educação. Pela sua atuação política e sua relevante produção científica, é reconhecida nacionalmente e internacionalmente. Para esta dissertação, foram analisados os trabalhos apresentados em reuniões anuais nos últimos 5 anos e publicadas no portal da associação. Foram consultados os seguintes grupos de trabalho: GT04 – Didática GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, GT13 – Educação Fundamental. Foram selecionados dois trabalhos, mas somente um foi considerado relevante para o foco da investigação aqui proposta. Tal trabalho, pois possui o foco na aquisição de uma segunda língua e relações com a cultura.

A busca realizada na ANPED consistiu em apenas quatro grupos de trabalho, os quais apresentavam maior relação com a temática central desta pesquisa. Todavia foi necessário realizar uma maior delimitação temporal, realizando a busca nos sites da ANPED dos últimos cinco anos. Assim encontraram-se somente dois trabalhos relacionados com o tema, sendo que um possuía o foco na didática do inglês e o outro na língua indígena.

A partir dos dados levantados nas quatro bases de dados utilizadas (Capes, BDTD, Scielo e ANPED), sintetizamos dois gráficos para melhor visibilidade das pesquisas: um relacionado às áreas nas regiões correspondentes e outro relacionado aos temas abordados:

Gráfico 1 – Dissertações e teses levantadas em todas as bases de dados pesquisadas – por região do Brasil

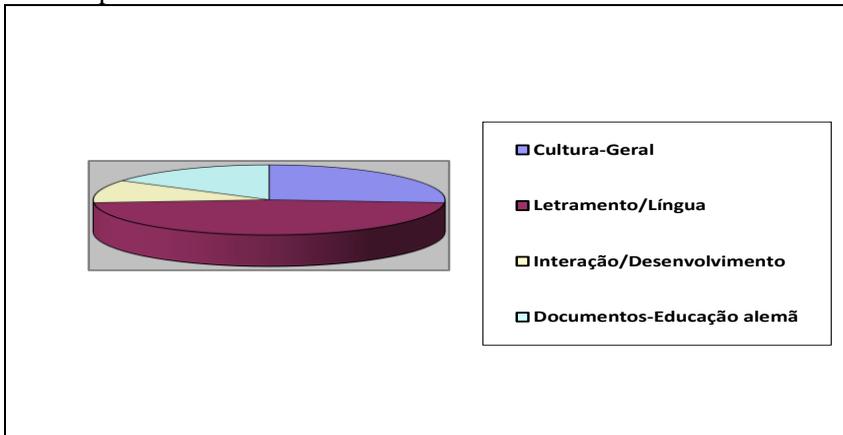


Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados levantados.

Com relação ao tema desta dissertação, temos o seguinte cenário: na região sudeste do Brasil, concentra-se o maior número de pesquisas na área da Linguística Aplicada (9); em segundo lugar, vem a área da Educação (2); e, por último, a área da Psicologia (1). No centro-oeste do país, temos apenas 1 trabalho e na área da Educação. Na região sul, encontramos três trabalhos na área de Letras, 2 na área da Educação e 1 em Linguística Aplicada. Nas regiões norte e nordeste, não foram encontrados trabalhos que auxiliassem esta dissertação.

Abaixo, segue o Gráfico 2, que mostra os resultados para trabalhos levantados por temática.

Gráfico 2 – Trabalhos levantados nas bases de dados pesquisadas – Divisão por temáticas do texto.



Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados levantados.

Dos trabalhos levantados, a maioria é sobre o tema “Letramento/Língua” (total de 09). Em segundo lugar, aparecem os trabalhos da temática “Cultura Geral” (05). Por fim, foram levantados apenas 03 trabalhos na temática “Documentos-Educação alemã” e 02 no tema “Interação/Desenvolvimento”.

Com base na leitura do resumo, palavras-chave e introdução de cada trabalho, conheceu-se o foco de cada pesquisa. Do mesmo modo, foi possível perceber que a grande maioria dos trabalhos (09) possui o foco na temática do “Letramento/Língua”. Cinco trabalhos apresentam como temática central a “Cultura Geral”. Três trabalhos possuem o foco nos “Documentos-Educação Alemã”. Somente dois trabalhos possuem o foco na “Interação/Desenvolvimento”. Então, optou-se por selecionar para compor o escopo teórico deste trabalho, somente os trabalhos que possuíssem o foco no alemão com relação ao processo de aprendizagem. A intenção inicial desta dissertação era a de considerar os trabalhos publicados nos últimos cinco anos (contando 2013 como o ano final). Contudo, levando em conta o reduzido volume de pesquisas e publicações, voltamos a nossa busca, desconsiderando o ano de publicação como o principal “filtro”. O critério mais importante passou a ser a temática do trabalho, independentemente do ano. Dessa forma, foram selecionados os 19 trabalhos apresentados no quadro apresentado no apêndice A. Os trabalhos são elencados seguindo, primeiro, o critério

ordem cronológica; depois, ordem artigo/mestrado/doutorado; e, finalmente, ordem alfabética do nome do autor do trabalho.

O quadro 3, abaixo, apresenta o total (5) de trabalhos selecionados a partir da leitura do resumo e introdução dos textos do quadro do apêndice A.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados para análise

AUTOR	TÍTULO	ANO	NIVEL/ INSTITUIÇÃO/ ÁREA
Neiva Maria Jung	Eventos De Letramento Em Uma Escola Multisseriada De Uma Comunidade Rural Bilingüe (Alemão/Português).	1997	Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - LINGUISTICA APLICADA
Maria Ceres Pereira	Naquela Comunidade Rural,Os Adultos Falam "Alemão" E "Brasileiro".Na Escola,As Crianças Aprendem O Português:Um Estudo Do Continuum Oral/Escrito Em Crianças De Uma Classe Bisseriada	1999	Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - LINGÜÍSTICA APLICADA
Valéria Contrucci de Oliveira Mailer	O Alemão Em Blumenau: Uma Questão De Identidade E Cidadania	2003	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – ENSINO/APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA E LÍGUA ESTRANGEIRA
Otaviana Aparecida Baseggio Unser	Língua, Cultura E Identidade Em Contexto De Línguas Em Contato No Município De Missal.	2006	Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - LETRAS - LINGUAGEM E SOCIEDADE
Maristela	"Ich Kann Mein	2007	Doutorado.

Pereira Fritzen.	Name Mit Letra Junta Und Letra Solta Schreiben" - Bilingüismo E Letramento Em Uma Escola Rural Localizada Em Zona De Imigração Alemã No Sul Do Brasil.		UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - LINGÜÍSTICA APLICADA
-----------------------------	---	--	---

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados.

O quadro acima elenca os trabalhos escolhidos para a análise, do universo das 19 publicações que foram selecionadas a priori. Os 05 trabalhos foram selecionados por conta dos seguintes critérios: 1º) estar relacionado com o ensino do alemão apenas; e 2º) estar focado no processo de aprendizagem da criança. A escolha de buscar diversos indexadores dificultou a busca e seleção, porém auxiliou no encontro de vários trabalhos relacionados a presente temática. Foi encontrado um grande número de trabalhos, mas muitos foram desconsiderados de temas específicos da linguística ou o bilinguismo (Libras/português). Neste sentido, focamos nos trabalhos com a temática relacionada ao alemão, na área do ensino. Assim sendo, assumimos para análise cinco trabalhos, sendo dois na área de Letras e três na área de Linguística Aplicada. Só este fato já indica que o ensino da língua alemã no ensino fundamental não é uma questão de estudo na área da educação. Trata-se de um assunto a ser pautado, portanto.

No processo de análise de cada obra, com a leitura na íntegra de todos os trabalhos selecionados, foi possível retirar, de cada um, elementos importantes à nossa temática, buscando resumir em poucas palavras a essência de cada trabalho.

Com base na leitura dos trabalhos selecionados, criamos dois eixos de análise: Cultura e Bilinguismo. Estes dois eixos bases surgiram das temáticas centrais das pesquisas, as quais estão diretamente ligadas a constituição do sujeito bilíngue e sua relação com a cultura. Cada pesquisa possui um olhar diferente sobre a cultura e o bilinguismo. A constituição do sujeito bilíngue nas pesquisas esta diretamente associado a linguagem e a alfabetização e letramento. No que se refere ao tema Cultura, percebemos, nas pesquisas, a relação entre o desmembramento da cultura com a sua relação direta existente entre a constituição da identidade e sua relação com a família.

Os trabalhos selecionados para auxiliar na fundamentação teórica são: Jung (1997), Pereira (1999), Mailer (2003), Unser (2006) e Fritzen (2007) e serão discutidos na sequência.

A pesquisa de mestrado de Jung (1997) traz elementos para pensar o letramento em contexto bilíngue. Em seu trabalho, buscou analisar como se constituem os eventos de letramento em uma escola rural bilíngue (alemão/português), em uma turma multisseriada do município de Missal/PR (que obteve colonização alemã na década de 60). Observou a relação da professora e das crianças em relação ao letramento em sala de aula, o contexto social nas práticas escolares, utilizando a metodologia etnografia para tentar captar o cotidiano da prática escolar. Na comunidade, existia o multilinguismo (alemão, brasileiro, português), pois existe a diferença entre a língua escrita (português padrão escrito) e a oral (modalidade falada do português do Brasil), sendo o português escrito a forma ensinada na escola, o brasileiro, o dialeto criado do contato do alemão com o português falado no Brasil, e o alemão. Portanto, o professor dentro da sala de aula auxilia na resolução dos conflitos causados pelo multilinguismo, realizando uma ponte entre as línguas, uma vez que ele transita tranquilamente nestes “três” idiomas. As interações que ocorrem dentro de sala multisseriada auxiliam diretamente nos eventos de letramentos vivenciados pelos grupos no contexto escolar. A autora traz a importância de realizar efetivamente uma alfabetização também em alemão, pois, assim, as crianças não teriam que abandonar a sua língua materna ao entrarem na escola. A autora evidencia em sua pesquisa que ocorrem quatro eventos de letramento na classe: A hora de perguntar; Vamos avaliar; Agora é para todos; e *Und dann ein risquinho hier.*, estes sendo distintos entre si pelas normas de uso das línguas e a participação das crianças.

Dentro do eixo de análise Cultura, o trabalho apresenta a língua como forma de preservação de cultura e costumes:

É possível imaginar o que isso significa para crianças que ingressam na escola dominando, muitas vezes, só a língua do grupo, a qual geralmente, não é a língua ensinada na escola. Essa realidade não aparece somente na sala de aula dessa comunidade, mas há vários outros grupos com seus valores, sua tradição e sua língua, passados de geração a geração, como parte de uma herança familiar e como parte do processo

de socialização do seu grupo. (JUNG, 1997, p. 12).

A pesquisa possui o foco no letramento, tendo como pressuposto o fato de que existe uma relação entre o contexto social (sociedade letrada) e a escola, podendo estas relações ser interinfluenciáveis. Trabalha com a escola como uma das principais agências de letramento, a qual possui a função de ensinar a habilidade escrita, como tecnologia de comunicação, que acaba ignorando as diferenças sociais em relação à escrita. A autora diz que a escola acaba por ignorar as especificidades linguísticas dos grupos minoritários. Em seu estudo, foca o letramento como eventos, conforme Heath (1983):

Eventos de letramento possuem regras interacionais sociais que regulam os tipos e a quantidade de fala sobre o que está escrito, e definem as maneiras através das quais a língua oral reforça, nega, amplia ou exclui material escrito. (HEATH, 1983 apud JUNG, 1997, p. 17).

Assim, a autora considera eventos de letramentos em todos os momentos que apresentam um texto escrito como base (integrado, naturalmente, de forma direta ou indireta, com ou sem presença física). As práticas de letramento são consideradas pela autora conforme o conceito de Barton (1994): os modos culturais de fazer uso do letramento nesses eventos.

O conceito de cultura que a autora defende possui o centro na descrição dos significados culturais do sujeito, tendo base no que trabalha Grosjean (1982, p.157 apud JUNG, 1997), que aborda a questão cultural incluindo o aspecto linguístico, dando destaque às minorias étnico-linguísticas.

O conceito de cultura desenvolvido por Grosjean (op. Cit) apresenta cultura como a maneira de vida das pessoas ou sociedade, incluindo suas regras de comportamento; seus sistemas econômicos, sociais e políticos; sua língua; suas crenças religiosas; suas leis; e assim por diante. A língua é, portanto, fundamental para o indivíduo e seu grupo, pois, como a cultura é adquirida socialmente, a língua é o principal meio de

transmissão dessa cultura aos indivíduos. (JUNG, 1997, p. 25).

Com base em Grosjean, a autora conclui que a língua é fundamental para o indivíduo e o seu grupo, sendo a cultura adquirida socialmente. Assim sendo, a língua é o meio principal de transmissão desta cultura aos indivíduos. Jung (1997, p. 25) explica que, na comunidade foco de seu trabalho, acontece uma situação de bilinguismo sem um bi culturalismo:

A partir deste conceito, o autor estabelece uma relação fundamental entre língua e cultura, o que não corresponderia afirmar que o sujeito bilíngue seria também bi cultural, uma vez que língua e cultura, para ele, estão em contatos diferentes. Um indivíduo pertencente a um grupo, de minoria linguística, pode tornar-se bilíngue, aprendendo a língua padrão na escola e/ou por experiência de seu trabalho. Entretanto, se ele continuar vivendo no seu grupo, não se tornará, necessariamente, bi cultural.

Nessa direção, a autora relata que as crianças da comunidade estudada convivem diariamente com o conflito (amor e ódio) em relação ao seu lar, pois é um misto de necessidade de se sentir aceito na cultura prioritária (brasileira), esta que se aprende na escola, e a cultura e língua do seu lar e família (alemã).

O conceito de bilinguismo defendido pela autora é, de acordo com Skutnabb-kangas (1981 apud JUNG, 1997, p. 28), o seguinte:

Um falante bilíngue é alguém que é capaz de se comunicar em duas (ou mais) línguas, em ambas as comunidades monolíngue ou bilíngue, de acordo com as exigências de competência comunicativa e cognitiva feitas por estas comunidades, ou pelo próprio indivíduo (de ser falante), ao mesmo nível de falantes nativos, e que é capaz de se identificar positivamente com ambos (ou todos) os grupos de língua (e culturas) ou parte delas.

Assim, a autora compreende competência como habilidade de interagir linguisticamente com os demais membros do grupo,

respeitando cada língua. Também indica algo muito importante ao sujeito bilíngue: a identificação positiva com a língua e cultura dos dois grupos, sendo necessário ao bilíngue perceber as duas com o mesmo valor, o que não ocorre na comunidade estudada, pois esta muitas vezes é discriminada pela cultura majoritária. Dessa forma, os sujeitos desta comunidade em geral focam o alemão somente em momentos informais ou se sentem envergonhados em falar, sendo esta a língua desprezada na escola, podendo levar a um gradativo desaparecimento. Os sujeitos dessa comunidade realizam estratégias para se comunicar em sala de aula: mudança de código e empréstimo linguístico. Na comunidade foco da pesquisa, existe uma grande variação linguística dos falantes, porque muitas vezes as crianças aprendem o dialeto alemão como primeira língua e o brasileiro (o dialeto regional oral do português do Brasil) como segunda língua antes de iniciar a escola. A autora também traz o conceito de *continuum* trabalhado por Hornberger (1996):

Considerando que o ponto de partida é o aprendiz, pode-se afirmar que o sujeito dessa comunidade, no período de aquisição da 1ª língua, estará construindo um repertório linguístico baseado na recepção/produção em um alemão dialetal e/ou brasileiro. Em um segundo momento, ao ingressar na escola, esse mesmo sujeito estabelecerá contato com a modalidade escrita. Assim, tendo em vista que seu repertório linguístico é distinto do contemplado no ensino formal (português), poderá, em determinados momentos, fazer transferências de L1 para L2. O conceito de *continuum*, portanto, mostra-se relevante para este estudo, uma vez que, para a construção de sentido em português, a fim de resolver as atividades escritas, é possível que alguns alunos precisem transitar dessa língua para o brasileiro e, no caso de outros alunos, para o alemão. (JUNG, 1997, p. 34).

A autora afirma que os diferentes aspectos de bilinguismo e letramento evidenciam-se diretamente nos momentos de interação da sala multisseriada. A classe é composta por 18 crianças distribuídas entre 1ª a 4ª série, sendo dois alunos “encostados” (que não possuem matrícula, mas que são convidados pela professora a participar, como uma pré-escola). É pela quantidade reduzida de crianças que a sala é

multisseriada. A comunidade foco é composta por 60 famílias, sendo que somente 13 crianças destas estudam na escola da comunidade. Dessas 60 famílias, apenas 3 não são consideradas como de descendência alemã, de fato apenas uma não é, as outras duas possuem o pai de descendência alemã e a mãe brasileira; portanto, nestas duas famílias, utiliza-se o brasileiro em casa. Na comunidade, existem três tipos de variações linguísticas: o português escrito (língua padrão), o dialeto regional oral do português (brasileiro), e o dialeto oral da língua alemã. Dentro da comunidade, essas variações linguísticas ocorrem dependendo do espaço e sujeitos envolvidos.

O letramento dentro da comunidade é visto de diferentes maneiras, conforme o segmento social dos envolvidos. Para a maioria das pessoas da comunidade, o letramento tem valor funcional (aprendem a leitura e escrita do português para resolver questões de seus interesses, negócios como banco, cooperativa e prefeitura). O contato das crianças da comunidade com a escrita dá-se por meio de: recados escritos enviados pela telefonista, folheto dominical, avisos no mural da igreja, entre outros. A professora da escola em foco é sensível às dificuldades das crianças, e apresenta ter clareza sobre as questões do bilinguismo na turma. Assim sendo, algumas ações caracterizam o fazer da professora em sala: o uso de repetições e de paráfrases, cuidado na escolha lexical, a recolocação de perguntas diante de silêncio ou respostas incorretas, buscando sempre levá-los ao acerto, fala pausada e uso de gestos. A autora afirma que a professora acredita que a aprendizagem do português pela turma ocorre através dos eventos de letramento.

A autora finaliza afirmando a complexidade do uso das línguas no contexto estudado por se tratar de um contexto multilíngue; sendo este contexto extensivo à sala de aula, onde a realidade linguística influencia no ensino-aprendizagem das crianças envolvidas. Assim, a pesquisa contribuiu para a compreensão das “dificuldades” e “erros” dos sujeitos dessa pesquisa, mas também de outros que vivem nesta realidade linguística e vivem essa invisibilidade do multi e/ou bilinguismo. O uso das três línguas ocorre efetivamente dentro da sala de aula nos eventos de letramento, em que as crianças adotam estratégias para resolução das atividades, procurando resolver as atividades em duplas. A autora também apresenta a preocupação com essas crianças de que, no ano seguinte, terão que ser encaminhadas para uma escola núcleo (nuclearização das escolas rurais) seriadas.

Nesta mesma direção, Pereira (1999) realizou sua pesquisa etnográfica em São Pedro, na região do oeste paranaense, procurando apresentar aspectos relativos ao *continuum* oral/escrito da comunidade

bilíngue (alemão/português (brasileiro)), sendo um contexto bilíngue e dialetal. A ecologia linguística existente possibilita uma distribuição diglósica, na qual se vale cada falante de acordo com a rede de relação social que se inscreve. Porém, essa riqueza linguística também provoca conflitos de identidade étnico-linguística; assim as pessoas ora se identificam como brasileiras ora como alemãs. A autora chega a resultados os quais apresentam que os membros da comunidade utilizam um alemão dialetal próprio de seu grupo, usam o brasileiro como língua de solidariedade e o português como língua da escola, sendo este o “modelo” para a escrita. Os repertórios linguísticos dos sujeitos (alemão/brasileiro e português da escola) são avaliados de acordo com quatro habilidades (falar, ler, ouvir e escrever). A autora também apresenta que não é possível separar o contexto micro (escola) do contexto macro (comunidade), pois existe uma inter-relação na qual os modelos de escrita da escola circulam na comunidade e o oposto também ocorre. A autora apresenta a história da comunidade, esta que sentia a necessidade de registrar tudo em livros, em que demonstra a grande união e influência da Igreja na população de descendência alemã. Apesar da grande parte da comunidade ser de descendência alemã, existem algumas famílias “estranhas” (não descendentes). A língua utilizada nas casas normalmente é o alemão, mas a comunidade é bilíngue e bi dialetal.

Pereira (1999, p. 38) afirma a despreocupação da Secretaria de Educação com os contextos bilíngues:

No Brasil, a educação bilíngue, em contextos imigrantes, inexistente. As crianças que vivem em comunidades bilíngues decorrentes de imigração, veem-se sem qualquer tipo de apoio por parte das instituições competentes no que tange a um programa educacional diferenciado e/ou bilíngue.

A escola foco da pesquisa é organizada com duas salas bisseriadas, sendo uma de 1ª e 2ª séries e outra de 3ª e 4ª séries. Entretanto, o foco da pesquisa foi a turma da 3ª série, e a escolha foi realizada pela facilidade de o grupo aproximar-se e se sentir mais livre frente à autora. Porém, também foram realizadas entrevistas com pessoas das comunidades e observação participante durante 3 meses na escola.

O conceito de bilinguismo trabalhado pela autora é o que Skutnabb-Kangas (1980 apud PEREIRA, 1999, p. 68) estabelece:

Um falante é bilíngue quando é capaz de funcionar em duas ou mais línguas tanto em comunidades bilíngues como monolíngues, de acordo com as exigências socioculturais da competência comunicativa e cognitiva do indivíduo por estas comunidades e pelo próprio indivíduo ao mesmo nível do falante nativo e que é capaz de identificar-se positivamente com ambos os grupos linguísticos e (parte) de suas culturas.

A questão de identidade também está presente na pesquisa de Pereira (1999). A autora afirma que os bilíngues às vezes se veem como brasileiros, outras como alemães. A autora tem a visão de identidade com base em Rajagopalan (1998), porém interpreta como algo em construção, com conflitos, sendo que a identidade linguística e a identidade étnica se assemelham como as faces de uma moeda; são interdependentes, mas coladas.

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa (...). As identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo. (RAJAGOPALAN apud PEREIRA, 1997, p. 77).

A autora também apresenta o conceito de ecologia linguística, conforme Haugen (1972 apud PEREIRA, 1997), como o estudo das interações entre dada língua e seu ambiente, sendo esse ambiente a sociedade que a utiliza como um de seus códigos. Incluem-se duas partes nesta ecologia linguística: 1) a psicológica – interação com outros falantes na mente de falantes bi (multi) línguas; e 2) social – interação com a sociedade na qual funciona como meio de comunicação:

Essa ecologia não se estabelece de forma aleatória e/ou casual, é determinada primeiramente pelas pessoas que aprendem a(s) língua(s) e que a(s) usa(m) transmitindo-a (s) a outros. Sendo assim, há uma história em termos de estudos da língua os quais se associam a diversas metáforas que buscam explicar as motivações para a aprendizagem, manutenção ou mesmo “morte” de determinadas línguas em detrimento de outras. (PEREIRA, 1997, p. 86).

A sala de aula foco é repleta de desafios para as crianças envolvidas, com diversas interações e relações, as quais influenciam no sucesso ou no fracasso escolar. Assim, a autora traz que, dentro da dinâmica da sala de aula, existe a cultura de ensinar e a de aprender; as crianças precisam saber a hora de falar o alemão e com quem, a hora de falar o brasileiro, e onde e como usar o português, tendo consciência de que essa ordem não é estática.

A autora relata que as crianças participam dos eventos de letramento na comunidade e na escola. O trabalho de sistematização da escrita é realizado na escola, porém é restrito, pois o uso do livro didático norteia todas as aulas e não proporciona atividades de escritas mais intensas. A redação é um momento de martírio para os alunos. As crianças criam estratégias para subverter os exercícios realizados em sala, buscando acertar, pela dificuldade com a língua portuguesa. A apropriação da língua portuguesa ocorre de um movimento de acerto e erro, pela interferência do livro didático. Os professores da comunidade possuem interesse de possibilitar um ensino de qualidade para os alunos, contudo existe uma falta de formação acadêmica. A autora finaliza:

Apesar de o objetivo final não ser conseguido plenamente pela escola, esta conta com uma força motivadora muito forte, ou seja, os alunos se veem envolvidos por um desafio tão forte que os motiva cada vez mais a buscar o saber letrado via escola. (PEREIRA, 1997, p. 216).

Mailer (2003) possui o foco de sua pesquisa na relação entre a língua alemã e a identidade de cidadãos teuto-brasileiros da cidade de Blumenau. Tem como ponto de partida os fatores históricos relativos à imigração alemã no sul do Brasil. Depois, aborda a constituição da realidade teuto-brasileira com base na língua alemã antes e após o

processo de silenciamento do Governo Vargas e os resultados dessas ações. Realiza uma análise da situação da língua alemã no contexto escolar de Blumenau e de questões do ensino público. Deste modo, problematiza o papel da educação formal na vida dos sujeitos e o papel das línguas (português, alemão e inglês) no currículo escolar. O trabalho realizado pela autora possibilitou constatar que as cidades do vale do Itajaí necessitam de políticas linguísticas que discutam o *status* da língua alemã na comunidade e o ensino na rede pública.

A cidade foco da pesquisa foi formada através das políticas de imigração do século XIX. A autora traz que a língua alemã foi estruturante para o município até 1939. Em 1940, havia um total de 97,3% da população dos cidadãos que falavam alemão nos lares conforme o IBGE. Todavia, atualmente, a língua aparece muito pouco no contexto social, aparecendo somente em nome de lojas, ruas, escolas e restaurantes. Não existe nenhum periódico ou programa de televisão em alemão, há somente uma rádio com repertório em alemão. Mas a zona urbana está impregnada da cultura alemã, sejam nos seus valores, hábitos, costumes, tradições, gastronomia, arquitetura, entre outros. Mas, apesar da cultura estar presente, a língua alemã, que é por onde os imigrantes expressam as manifestações culturais, quase não aparece.

Contudo, o que se observa hoje, na zona urbana, é o desaparecimento do bilinguismo para o retorno do monolíngüístico, mas dessa feita em português, no que pode ser considerado um desperdício do Patrimônio Linguístico da região. Para este fato contribuiu a dura repressão à língua alemã no período ditatorial do Estado Novo (1937-1945), conhecido como Campanha de Nacionalização, em que se proibiu o uso da língua em público e no lar, impondo aos cidadãos de origem teuta um silenciamento de sua língua materna. (MAILER, 2003, p. 10).

Com a campanha de nacionalização, houve o fechamento de todas as instituições que se expressavam em língua alemã. Com a repressão, ocorre a ruralização da língua, ficando cada vez mais somente na oralidade e menos na forma escrita. As escolas comunitárias (sistema de ensino teuto-brasileiro), em 1937, eram 173; com o fechamento, desestabilizaram-se e ocorreu uma grande lacuna no sistema público de ensino.

A educação formal seria um instrumento valioso no processo de assimilação dos teuto-brasileiros. Valendo-se dela, o governador Vidal Ramos instaurou a primeira campanha de nacionalização do ensino, seguindo concepções nacionalistas, que não levavam em conta a diversidade linguístico-cultural, resultante das políticas imigratórias. Esta diversidade transformar-se-ia, com o passar do tempo, em ameaça à integridade nacional ao se associarem cidadãos de origem teuta aos nazistas, evocando uma simbologia criada por Sylvio Romero no início do século, que ele denominara de “perigo alemão”, ou seja, a separação dos três estados do sul com apoio da Alemanha. (MAILER, 2003, p. 10).

Conforme a autora, somente 45 anos após a campanha de nacionalização é que a língua alemã voltou a fazer parte do currículo das escolas públicas e estaduais do estado de Santa Catarina. Assim sendo, este momento histórico de proibição deixou marcas e continua a influenciar as relações com a língua dos teuto-brasileiros. Deste modo, o ensino de alemão nas escolas públicas do município foco necessita de políticas linguísticas que foquem as questões sócio históricas, culturais/indenitárias/ideológicas. A autora defende o direito deste aprendizado, a prática da sua cultura. Assim, os teuto-brasileiros muitas vezes têm orgulho da sua língua e identidade e outra hora sentem vergonha destas.

São questões como preconceito linguístico, diversidade cultural e bilinguismo que devem ser levadas em conta na metodologia adotada para o ensino de alemão na rede pública. Consequências da proibição do alemão e do silenciamento imposto aos teuto-brasileiros, bem como o prestígio da língua na sociedade local pode-se observar hoje no discurso dos teuto-brasileiros. (MAILER, 2003, p. 11)

O conceito de identidade defendido pela autora é como algo construído ou reconstruído ao longo da história.

[...] adota-se a noção de identidade como algo construído ou reconstruído ao longo da história e

fortemente influenciada pelas relações sociais no dia a dia, segundo Rajagopalan (1998:42), e carrega consigo conceitos como: pátria e nação, reivindicados com fervor. A identidade, nesse contexto, assume caráter performativo, para citar Bhabha, e “é através do hibridismo, da mestiçagem cultural que se pode articular a diferença social das minorias que emergem em momentos de transformação histórica” (Bhabha, 1994:2). (MAILER, 2003, p. 12).

Nesta direção, defende a concepção de língua não como um simples instrumento de comunicação, mas sim como uma ferramenta de valor político.

Entende-se língua como uma ferramenta de valor político, seja de resistência, no caso das línguas minoritárias, como o alemão em Blumenau em um contexto brasileiro, ou de dominação. Por isso, além de ser importante diretamente para o indivíduo e de se relacionar com os direitos individuais de cidadãos, são também de comunidades linguísticas, portanto, a existência e o ensino de línguas são um fenômeno coletivo e político. (MAILER, 2003, p. 12).

O município de Blumenau recebeu uma grande quantidade de imigrantes alemães, os quais preservaram sua cultura e língua por muito tempo, apesar da campanha de nacionalização, e, atualmente, ainda vigora essa preservação. Porém, a língua ficou restrita ao lar (convívio familiar) e no meio rural, na oralidade. O alemão não está presente nem mesmo nos currículos das escolas privadas, com exceção de dois jardins de infância privados. A igreja luterana ainda ministra cultos em alemão, imprime um jornalzinho com alguns artigos bilíngues, existe uma rádio com algumas programações em alemão e uma emissora de televisão transmite programa sobre a cultura alemã. Deste modo, a autora foca que a cultura aparece sem a língua, pois a arquitetura, tradições, cultura permanecem, mas sem a língua.

Por falta de mapeamento e dados não se sabe onde e quais dialetos alemães são falados em Blumenau. Embora pela procedência da maioria dos imigrantes e o falar dos habitantes da zona

urbana, parece se aproximar muito da variedade padrão. Atualmente, a população urbana mais jovem de descendentes de imigrantes já fala alemão com dificuldade ou não fala. Na zona rural, o alemão falado em Blumenau parece ser ainda língua materna, pois as crianças chegam à escola com conhecimento desse idioma. (MAILER, 2003, p. 31).

Conforme Mailer (2003), a imigração alemã caracterizou-se por um tripé: escolas, imprensa e igreja luterana. A língua alemã possibilitou a afirmação da identidade dos teuto-brasileiros, sendo até 1937 a língua em que as crianças eram letradas, sendo em algumas escolas ensinado o português como língua estrangeira. Infelizmente, a situação atual é bem diferente.

Atualmente a rede pública de ensino em Blumenau ultrapassa em muito o número das escolas particulares e em todo o ensino é ministrado exclusivamente em português. A campanha de nacionalização alcançou seu objetivo e eliminou a língua materna do imigrante e seus descendentes do sistema educacional, seguindo a ideologia de “Uma Língua, Uma Nação”. Contudo, o alemão retornou ao sistema educacional da cidade, em 1977/78, em duas escolas, ainda que como língua estrangeira e extracurricularmente. Sua inclusão na grade curricular, como disciplina opcional, oficializou-se a partir de 1984/85, em sete escolas. Por falta de dados da Secretaria de Educação, não se sabe exatamente a evolução do ensino de alemão na rede municipal, mas é possível dizer que o número de alunos e conseqüentemente de professores tem caído acentuadamente nos últimos cinco anos, colocando em risco a continuação do ensino deste idioma nas escolas municipais. (MAILER, 2003, p. 46).

Deste modo, a autora explica que em 1993, ainda existiam 28 escolas (estaduais e municipais) com 2.287 alunos e 36 professores que ensinavam alemão no município, no entanto, com o passar dos anos, esse número só foi diminuindo. Passou a existir somente 15 professores

em uma média de 15 escolas, com o total de 800 alunos, estando a língua com risco de desaparecer, não apenas nas escolas de educação básica mas também no ensino superior se não houver investimento em projetos de política linguística.

O ensino de alemão na rede pública municipal enfrenta ainda outros problemas, que colocam em risco sua continuidade:

- a) Tendência homogeneizante da política de globalização, que objetiva o pragmatismo das ações, desconsiderando a diversidade linguística e cultural de um país como o Brasil;
- b) Falta de política linguística para línguas alóctones, especificamente o alemão de Blumenau;
- c) Falta de uma proposta curricular que aborde questões histórico-sociais, culturais e identitárias/ideológicas para o ensino de alemão;
- d) Formação de professores, hoje não oferecida pela universidade local;
- e) Falta de pesquisas acadêmicas na área. (MAILER, 2003, p. 52).

A autora afirma que o alemão em Blumenau deve ser ensinado não como língua estrangeira, e sim como segunda língua identitária. O alemão retornou para o currículo na década de 80, pelo movimento que vinha ao encontro dos interesses da Universidade Federal de Santa Catarina, e também das escolas de primeiro e segundo graus.

O Projeto Piloto, uma iniciativa da UFSC em parceria com o governo do estado, previa inovações metodológicas e curriculares, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras/ segundas línguas, levando em conta a realidade linguística dos alunos. Ao mesmo tempo, visava incrementar o Curso de Letras dessa mesma universidade, oferecendo mais alternativas de trabalho aos professores formados. Por essa razão pensou-se em introduzir, nas cidades de imigração germânica e italiana, os respectivos idiomas, ao lado do inglês. O espanhol também deveria ser introduzido a longo prazo, por ser Santa Catarina um estado próximo aos países de língua castelhana. O francês não ficaria

excluído, caso houvesse professor para assumir as aulas no estabelecimento de ensino. (MAILER, 2003, p. 49).

A concepção da administração pública atual é a mesma da campanha de nacionalização: eliminar um problema. A autora defende a necessidade de se realizarem projetos de políticas linguísticas para garantir ad *continuum* o direito das minorias, em reflexão sobre os conflitos de língua e cultura existentes. De tal maneira, o bilinguismo, cujo conceito a autor traz, deveria ser respeitado e valorizado:

Alguns estudos distinguem bilinguismo e bilinguidade, visto que o falante bilíngue passa por vários estágios ao longo de sua vida e utiliza os dois códigos, de acordo com o estágio de sua bilinguidade. Dessa forma, podemos falar na relatividade do bilinguismo (Savedra, 1994). L. Dabène distingue no nível das capacidades do bilíngue, o bilinguismo precoce (línguas aprendidas simultaneamente e desde a primeira infância); bilinguismo tardio (quem aprendeu a segunda língua depois de ter aprendido a primeira); bilinguismo residual (quando se conservam somente algumas competências reduzidas); bilinguismo equilibrado (os níveis de competência são relativamente equivalentes); bilinguismo dominante (as competências são assimétricas: uma das línguas só é dominada no nível da compreensão). Fala-se em bilinguismo aditivo quando as duas línguas são valorizadas socialmente e a segunda língua constitui-se um benefício complementar para o aprendiz; e bilinguismo subtrativo quando a primeira língua aprendida é desvalorizada pelo contexto social (L. DABÈNE apud SERRANI-INFANTE, 1998). Dabène ainda acrescenta que, com frequência, as línguas diferentes não são utilizadas nos mesmos contextos, mas seus usos são complementares. (MAILER, 2003, p. 55)

A autora elaborou e propôs um projeto para a formulação de uma política linguística no município de Blumenau, buscando valorizar e reconhecer a língua alemã como sendo estruturante da cultura e da identidade dos sujeitos. Nesta direção, a autora finaliza:

A manutenção da língua alemã no currículo escolar em Blumenau é fundamental para políticas educacionais que pretendam reconhecer, na busca da democracia, direitos linguísticos – alemão como segunda língua/alemão como língua materna/alemão como língua identitária ou mesmo alemão como língua estrangeira – de cidadãos brasileiros e levem a reflexões sobre práticas linguísticas e pedagógicas, que deem conta da problemática histórico-cultural dos educandos, garantindo, com isso, a inclusão desses brasileiros na sociedade nacional. (MAILER, 2003, p. 81)

Unser (2006) tem o foco de sua pesquisa no fenômeno linguístico, étnico e cultural de línguas em contato do contexto sociolinguístico do município de Missal (extremo oeste do Paraná). Tem por objetivo geral levantar e descrever o contexto de línguas em contato de Missal, focando na sua diversidade cultural e linguística, sendo um trabalho realizado em torno da realidade histórica, linguística e cultural dos falantes. A autora realiza um estudo etnográfico com base na Sociolinguística, apresentando uma situação de minoria linguística com grau de bilinguismo alemão/português. Assim, com base em depoimentos dos participantes, análise de material histórico e atual, realiza-se o estudo da língua, cultura e identidade desses participantes.

A população de Missal é formada em sua maioria por descendentes alemães, então, realizar um estudo da situação de línguas em contato, alemão/português e da cultura ligadas a estas línguas no contexto sociolinguístico é o objetivo central deste trabalho. Fazendo, dessa forma, uma análise das práticas sociais e culturais dos moradores de Missal, no local onde também está presente a língua e a cultura alemã. Assim, o grupo estudado apresentou um índice significativo do alemão nas comunicações; também indicou que os atos culturais influenciam e promovem a propagação do uso da língua alemã, comprovando que a identidade local estrutura-se a partir dessa língua e cultura.

A pesquisa de Unser (2006) possui a base na Sociolinguística, utilizando a metodologia etnográfica no estudo mais micro das línguas em contato (alemão/português) e cultura na comunidade linguística de Missal/PR. A autora não busca fazer uma análise específica da língua alemã, mas sim das práticas sociais e culturais dos moradores, estando

ainda presente a língua e a cultura. Portanto, entende a Sociolinguística como uma área da Linguística que trabalha as relações entre linguagem e sociedade, concordando com Damke (1997), que define comunidade linguística como uma rede de comunicação linguística com regras sociolinguísticas. Também de acordo com Damke, a autora traz que a língua/ linguagem deve ser considerada como o mais legítimo instrumento do saber e cultura de um povo. Na comunidade foco do município de Missal/PR, existe o predomínio da etnia alemã, vivem descendentes alemães que são falantes da língua alemã e portuguesa. Assim, a língua inicial sofre mudanças e estas duas línguas entram em contato e sofrem transformação linguística. Do mesmo modo, existe um contexto social variado com situações das duas línguas em contato, e por meio disso observaram-se situações de fala, atividades culturais e educacionais.

O conceito de língua defendido pela autora é o de que a língua e cultura fazem parte do próprio indivíduo, fazendo assim parte da identidade deste. Assim, foi necessário conhecer o ambiente, o contexto em que vivem e onde utilizam a língua/línguas como veículo de comunicação e interação. A coleta de dados foi realizada em cinco comunidades centrais de Missal, onde está instalado um Núcleo Escolar de Ensino. Foi observado também um grupo de professores, autoridades locais, idosos, jovens e famílias pioneiras. A língua portuguesa tem domínio maior na vida social, sendo esta ensinada nas escolas, porém o alemão junto com o português é predominante nos contextos familiares e nas relações de amizade.

A autora realizou entrevistas e questionários com diversos informantes (professores, funcionários da prefeitura, moradores locais, para realizar um resgate histórico do município de Missal). Deste modo, a autora descreve o perfil linguístico de Missal:

O perfil linguístico de Missal, com base nos estudos de Fishman (1975), Heye (1986), Damke (1997), Pereira (1999) e Elias e Scotson (2000) pode ser visualizado como uma comunidade linguística de forma concisa em um contexto de línguas em contato. O acentuado número de descendentes alemães faz com que no contexto estudado dois códigos linguísticos se alterem dependendo da situação ou intenção do falante. E quando dizemos que esta comunidade fala a língua alemã, estamos nos referenciando ao *Brasildeutsch*, que para Heye (1986) e Damke

(1997) é o resultado de vários dialetos alemães e a língua portuguesa. (UNSER, 2006, p. 70).

Em relação ao conceito de língua e de língua materna, a autora compartilha com o que afirma Damke (2003) e Fishman (1975):

Damke (2003) faz uma reflexão em torno da língua materna, e afirma que à própria língua materna pertencem fatores como o relacionamento cultural, a lealdade linguística, o espírito de grupo, etc., que colaboram para a utilização intensa e a longa conservação desta variedade. É justamente este o caso, da comunidade pesquisada. Fishman (1975) já dizia “O homem está constantemente usando a língua – língua falada, língua escrita, língua impressa – e o homem está constantemente vinculado aos demais através de normas de comportamento comuns”. (UNSER, 2006, p. 72).

Unser (2006) afirma que a língua que falamos tem ligação com o passado e principalmente com o presente que impõe novas situações para a comunicação; sendo assim, reflete a história. Os entrevistados demonstram interesse na língua alemã e na preservação da língua e cultura, relacionando também com os costumes e festas típicas:

Essa preservação de valores trouxe diferentes experiências, maneiras de agir, de manter ou refazer certos modos culturais do povo. No Município de Missal, os aspectos culturais podem ser observados na organização do espaço, nas manifestações culturais, nas práticas religiosas, entre outros aspectos visíveis pela música, dança, encontros familiares, cantos religiosos, bailes animados por bandinhas e festas típicas. Essas atitudes em relação à cultura local de influência alemã dão suporte à língua dos imigrantes. (UNSER, 2006, p. 75).

A autora define comunidade linguística, de acordo com Alkmim (2004), como um conjunto de pessoas que interagem verbalmente e que compartilham normas com relação aos usos linguísticos. Sendo uma comunidade de etnia alemã:

Assim, no contexto por nós pesquisado, os indivíduos pertencentes à etnia alemã têm ao menos uma variedade de língua – o alemão, geralmente ao lado do português, a língua oficial. Os demais grupos étnicos aparecem em menor número, são considerados como “outros”, minorias linguísticas, e acabam aceitando as variedades da maioria linguística. Nessa estrutura social, a comunicação social para Heye (1986, p. 204) é estabelecida pela relação de uso da língua e da própria estrutura social, fatores importantes que norteiam as definições de comunidade linguística. (UNSER, 2006, p. 93).

Na comunidade foco também ocorre o plurilinguismo, o qual “faz com que as línguas estejam em contato. O lugar desses contatos pode ser (bilíngue, ou em situação de aquisição) ou a comunidade. E o resultado dos contatos é um dos primeiros objetos da Sociolinguística” (CALVET, 2002 apud UNSER, 2006, p. 95). A autora observa que os participantes da pesquisa declaram que a língua alemã que eles falam não é pura; apresenta que, no Brasil, no que se refere à língua de contato, conforme Heye (1986 apud UNSER, 2006, p. 96), há

uma variedade “B” (Brasildeustch), que tem como variedade superposta “A” o alemão padrão da Alemanha. O Brasildeustch é uma variedade composta que compreende elementos do português, de um lado, e elementos dos dialetos alemães constituintes de outro (pomerano e outras formas de Platt), e se formou através de vários processos de mistura e nivelamento dos diferentes grupos.

A autora afirma que a língua faz parte da identidade dos indivíduos, sendo aspectos definidos pela comunidade. Conforme os estudos da Sociolinguística, a linguagem e a sociedade estão ligadas entre si, estando esta relação a base de constituição do ser humano, que detém um sistema de comunicação oral (língua). Igualmente, é pela língua que o ser humano marca sua identidade, sendo o contrário também verdadeiro. A identidade é vista como um processo em andamento, dentro de cada indivíduo, sendo preenchida pelo exterior. No município foco, observa-se que a língua alemã estabelece um tipo de poder sobre a identidade dos indivíduos, assumindo a etnia alemã.

O conceito de bilinguismo, de acordo com Damke (2006 apud UNSER, 2006), que a autora defende é:

Para Damke (1997) o bilinguismo ocorre quando o indivíduo domina e utiliza mais de uma variedade linguística para se comunicar. Sabemos que para a comunicação é essencial o domínio de uma variedade, entretanto não consideramos como única forma de comunicação. E agora? Será que já podemos dizer que a comunidade estudada é bilíngue? De certa forma sim, uma vez que a competência existe e é comprovada pelos fatores histórico-sociais mencionados nos capítulos anteriores. Para Skutnabb-Kansas (1988), o termo *bilingüismo* é definido da forma como cada pesquisador tiver vontade de fazê-lo e dele dispor em seus estudos e pesquisas, ou então, de acordo com os objetivos que queira alcançar nessa pesquisa. (UNSER, 2006, p. 102).

A autora também explica que o sujeito bilíngue pode usar duas variáveis de acordo com seu sistema linguístico:

O indivíduo bilíngue pode usar duas variáveis, alternando-as de acordo com o sistema linguístico que dispõe. E a mudança de código passa a ser vista como uma estratégia da qual os falantes se utilizam para se comunicarem em seu grupo social. As pessoas do contexto de línguas em contato por nós pesquisado fazem uso da mudança de código conversacional, como já falamos anteriormente. Para os moradores de Missal a mudança de código ocupa papel importante e tem o reconhecimento com relação aos falantes bilíngues de alemão e português. A identidade dos indivíduos estudada, os bilíngues, em alguns momentos se veem como “alemães”, e em outros como “brasileiros”. Pereira afirma que a impressão provocada para quem é de fora da comunidade é que a identidade dos bilíngues em questão é “móvel”. Ainda afirma que a identidade linguística e a identidade étnica se assemelham às duas faces de uma moeda, interdependentes colocadas. (UNSER, 2006, p. 106).

Ainda apresenta o significado de bilinguismo composto e coordenado de acordo com Damke (1888, apud UNSER, 2006). O sujeito bilíngue coordenado opera com as duas línguas separadamente, como sistemas independentes; assim consegue entender, saber e dizer o que pretende nas duas línguas. O bilinguismo composto é quando as duas línguas em contato sobrepõem-se, sendo simultaneamente. Na comunidade foco, acontece o bilinguismo composto:

No contexto bilíngue pesquisado encontramos casos de bilinguismo composto, todos os falantes apresentam interferências da língua materna na segunda língua. Percebemos que nestes momentos de encontro, quando o indivíduo faz uso da língua alemã e portuguesa, provoca momentos de inter-relação que geram o bilinguismo. Para Levi-Mattoso (1982, p. 122) sobre o bilinguismo composto diz que o indivíduo formula primeiro seus pensamentos em uma língua e passa por um processo acelerado de tradução para a segunda língua. Os bilíngues compostos apresentam um desempenho satisfatório proveniente da língua materna. Na comunidade estudada, as interferências provocadas pelo alemão no desempenho do português podem ser consideradas como resultado de um bilinguismo composto. (UNSER, 2006, p. 110).

Unser (2006) trabalha com o conceito de cultura conforme Certeau (1995 apud UNSER, 2006, p. 112):

Cabe ressaltar as observações de Certeau (1995, p.192) em que mais do que um conjunto de “valores” que devem ser defendidos ou ideias que devem ser promovidas, a cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social. Indiferente de como a cultura é manifestada, se o espaço que ocupa é seu verdadeiro lugar ou até uma certa “imposição”, o que vale é ser usada, uma vez que o termo cultural para Certeau aparece em uma série de expressões usuais: “ação cultural”, “atividade cultural”, “assuntos culturais”, “centro cultural”, “cadeia cultural”. Assim, no contexto

pesquisado, o que é mais importante é que as expressões culturais parecem ser expressões dos sentimentos, das emoções, da memória das pessoas, principalmente referentes à sua situação de falantes bilíngues alemão/português.

A autora afirma ainda que a estrutura da língua de um indivíduo influencia e é influenciada pela cultura. Na comunidade foco, todos os indivíduos podem participar das práticas sociais independentemente da sua etnia. A língua alemã é mantida em virtude das características históricas da comunidade. Na pesquisa e questionários realizados nas escolas da comunidade, a autora apresenta que a maioria dos professores é de descendência alemã e que a preferência dos alunos é pelo ensino do alemão. A autora finaliza afirmando o incentivo e o uso da língua e prática cultural alemã, considerando o contexto pluriculturalismo linguístico e cultural.

Fritzen (2007) investigou o cenário sociolinguístico de uma escola rural multisseriada da zona de imigração alemã de Santa Catarina (Blumenau). Analisou as práticas sociais de leitura e de escrita que são construídas em sala e a necessidade de se respeitar os direitos das crianças bilíngues ao acesso do letramento português e alemão, focando o bilinguismo como fenômeno social. Porém, também existem tensões e conflitos linguísticos no município, pois as crianças aprendem o alemão como língua materna e muitas vezes o professor em sala de aula não está preparado para lidar com esse contexto bilíngue. A autora realizou uma pesquisa de cunho etnográfico e interpretativista, gerou registros através de observações participantes durante um semestre na escola alvo da pesquisa, utilizando como instrumentos: anotações de campo reelaboradas em diário, conversas informais, entrevistas, gravações de áudio e vídeo, coleta de documentos, também participando de eventos da escola e de outras instituições sociais da comunidade.

A autora realizou um resgate histórico da imigração alemã no município de Blumenau. A fundação da colônia ocorreu em 1850, às margens do rio Itajaí-Açu, sendo idealizada anteriormente pelo químico e doutor alemão Hermann Bruno Otto Blumenau, que se dedicou objetivando fundar uma colônia alemã no Vale do Itajaí. Após muitas petições e propostas realizadas ao governo da Alemanha e do Brasil, ele foi autorizado pelo governo Provincial de Santa Catarina a fundar a colônia como empreendimento particular. Muitos fatores dificultaram o desenvolvimento da colônia, que depois de 10 anos de fundação contava com uma população de 943 pessoas (64 católicos e 879 luteranos). Por

pedido de seu fundador e por problemas financeiros, a colônia foi assumida pelo governo Imperial, mas Hermam Blumenau permaneceu na sua direção até 1880, quando a colônia foi transformada em Município.

Fritzen (2007) afirma que as políticas que pautam a educação brasileira são centradas no monolinguísmo. Até 1988, o Brasil ignorava nos termos oficiais as minorias bilíngues. Somente após a Constituição Federal de 1988, isso passou a ser considerado. Desde o início, a colônia de Blumenau organizou seu próprio sistema escolar na língua alemã. Em 1963, havia somente uma escola pública e depois surgiram as primeiras escolas particulares:

Com o crescimento da Colônia e o precário sistema de ensino nacional, os sistemas particular e religioso de ensino foram ampliando-se. Em 1883, quando da instalação do município, havia duas escolas públicas, na sede da Colônia, e noventa particulares, cinco na sede. (FRITZEN, 2007, p. 31).

Conforme a autora, em 1889, os imigrantes em busca de melhoria nas escolas criaram a *Neve Deutsche Schule* (escola nova alemã), dirigida por pastor evangélico da comunidade, sendo subvencionada pelo Governo alemão e catarinense, e em troca ensinavam a língua portuguesa. Em 1990, com o objetivo de auxiliar os professores da Bacia do Itajaí, foi fundada a Associação das Escolas e Professores de Blumenau (*Lehrer und Schulverein der Kolonie Blumenau*):

Em virtude do êxito dessa entidade, depois de quatro anos a Associação foi ampliada para todo o Estado, transformando-se na *Deutscher Schulverein für Santa Catarina* (Associação das Escolas Alemãs para Santa Catarina). A Associação criou um boletim mensal (*Mitteilungen*) dirigido aos professores, contendo orientações pedagógicas. Embora o funcionamento da entidade fosse alvo de ataques de nacionalistas, o *Mitteilungen* foi publicado mensalmente, sem interrupções, de 1906 a 1918, quando, em virtude do estado de guerra declarado à Alemanha, obrigou-se sua suspensão e das atividades das sociedades escolares. (SILVA, op. cit., p. 315). (FRITZEN, 2007 p. 32).

Segundo Fritzen (2007), no início de século XX, os imigrantes alemães já tinham desenvolvido um sólido sistema de educação privada. No estado de Santa Catarina, 40% das escolas eram privadas. Em Blumenau, havia 10 escolas estaduais e 113 privadas. Os dirigentes do município reivindicavam a falta de escola pública, sendo somente nelas que se ensinava em português, em algumas se ensinava em português e alemão e em outras somente em alemão. Porém, essa situação foi modificada quando o governo de Vidal Ramos (1910-1914) decretou uma reforma geral no ensino, com uma campanha de nacionalização realizada em 1911 por Orestes Guimarães. Para isso, enfrentou-se o grande obstáculo para ampliar as escolas da rede pública em zonas rurais de imigração, o de encontrar professores com domínio de português. Guimarães também introduziu a língua alemã como disciplina curricular, pois considerava importante que o professor soubesse a língua alemã e a portuguesa. Mas houve reações a essa ação, pois alguns a percebiam como uma ameaça ao país. Igualmente, com as campanhas de nacionalização e proibição do alemão, negou-se esse direito aos imigrantes, por ser vista como uma ameaça à pátria. Então, somente em 1977/8, a língua alemã voltou ao sistema escolar de Blumenau em duas escolas municipais, como disciplina extracurricular de língua estrangeira. Em 1984/85, com o desdobramento de um projeto reintrodução da língua, empreendido pela Universidade Federal de Santa Catarina junto ao governo, a língua alemã passa a fazer parte do currículo de sete escolas públicas como disciplina opcional. (MAILER, 2003 apud FRITZEN, 2007, p. 35).

Em 2002, professores de alemão da rede municipal de ensino de Blumenau, diante da presença cada vez menor do ensino de alemão nas escolas do município, reuniram-se e resolveram propor um novo rumo à língua alemã em Blumenau. Sob a consultoria do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística), cujo coordenador é o professor Dr. Gilvan Müller de Oliveira, professor da UFSC, e com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, deram início ao Projeto de Política Linguística para a Língua Alemã em Blumenau. Esse projeto fez parte da dissertação de mestrado em Linguística (UFSC) de Mailer (2003). (FRITZEN, 2007 p. 35).

Fritzen (2007) realiza a sua pesquisa em uma escola da área rural no distrito de Vila Itoupava ao norte de Blumenau, sendo que a maior parte da população dessa comunidade vive na área rural. Próximos à escola-alvo, existem uma igreja evangélica luterana e um clube de caça e tiro, onde acontecem as festas da comunidade:

Essas três instituições, igreja, escola e clube de caça e tiro, têm um papel fundamental na comunidade, agregando as pessoas em eventos religiosos, sociais e festivos. Os moradores da comunidade são, em sua maioria, operários que num período trabalham em fábricas e noutro se ocupam com a agricultura, em suas pequenas lavouras, e/ou com a criação de animais. (FRITZEN, 2007, p. 49).

Conforme Fritzen (2007), a escola municipal funciona em regime de multisseriação, em que o ensino de alemão é oferecido uma vez na semana. Dessa forma, no período matutino, atendem uma turma de alunos de 2^a a 4^a série, e, no período vespertino, atendem um grupo pré-escolar e primeira série, somando o total de 50 alunos nessa escola.

Quanto ao quadro de funcionárias, há oito no total, entre elas seis professoras e duas merendeiras/auxiliares de serviços gerais. Entre as professoras, há a diretora, que foi professora do ensino fundamental até 2004, há uma professora encarregada da educação infantil, duas professoras para os alunos do ensino fundamental, que funciona em dois períodos, conforme destacado acima, uma professora de Educação Física, que trabalha na escola uma vez por semana, e uma professora de Alemão, que começou a lecionar na escola a partir de maio de 2005, quando os alunos passaram a ter aulas de alemão uma vez por semana. Essa mesma professora atende outras escolas multisseriadas da rede municipal de ensino em regiões bilíngues. Há ainda uma monitora para as aulas de informática, que são realizadas, uma vez por semana, na Intendência do distrito, cerca de 4 km da escola. A Prefeitura

disponibiliza um micro-ônibus para o transporte dos alunos. (FRITZEN, 2007, p. 49).

A sala foco das observações era composta inicialmente por 13 crianças, depois passou a conter apenas 12 alunos, pois uma criança mudou-se para a escola central. Deste modo, ficaram distribuídas as séries: na 2ª série, havia seis alunos; na 3ª série, dois alunos; e na 4ª série, quatro alunos. Dos 13 alunos inicialmente, três não falavam alemão, pois suas famílias não eram descendentes de alemães; uma criança era descendente de polonês e sabia a língua. A autora trata o bilinguismo como “o uso alternado de duas ou mais línguas” (ROMAINE, 2006 apud FRITZEN, 2007, p. 81), como sendo um fenômeno social, buscando discutir as relações entre o bilinguismo da comunidade foco e o mito do monolingüismo que ocorre no Brasil, que tenta apagar as línguas minoritárias como forma de priorizar a construção de um Estado-Nação homogêneo, sem lugar para o diferente, para o multicultural. (FRITZEN, 2007).

A autora traz elementos importantes para pensar o preconceito linguístico, em que o bilinguismo, em vez de ser valorizado, é motivo de desprestígio. A autora afirma a importância e a relação da língua com a identidade, conforme Hall (2000 apud FRITZEN, 2007), em que a concepção de identidade é melhor representada com o verbo tornar-se, também ressaltando a diferença das línguas faladas, mas sem retirar o seu valor.

As pessoas que falam alemão em zonas de imigração aqui no Brasil não o aprendem em casa com o objetivo de falarem alemão com alemães da Alemanha, mesmo que alguns ainda mantenham laços com o país europeu e que eventualmente o alemão possa ter essa função. Elas aprendem o alemão porque o alemão é a língua de suas relações familiares e sociais, é parte constitutiva de sua identidade, “símbolo da identidade do grupo”, nos termos de Grosjean (1982, p. 117), uma vez que língua e identidade estão imbricadas no próprio processo permanente e inacabado de construção do ser humano. (FRITZEN, 2007, p. 92).

A língua alemã na comunidade foco é a língua de herança, sendo a língua da comunidade, das relações familiares e sociais do grupo. A

autora problematiza que muitas vezes as escolas proibem ou afastam o emprego do alemão, sendo o português a língua oficial. Porém, na escola local, é possível notar este conflito e medo por partes dos profissionais de que a língua alemã possa confundir ou prejudicar o aprendizado em sala.

À medida que as professoras da escola, juntamente com demais professoras do município que atuam em contextos bilíngues, começaram a receber formação em serviço para atuarem no projeto Escolas Bilíngues, passaram a empregar o alemão na escola sem “medos”, sem culpa, pois para elas sempre ficava (e ainda fica!) o conflito entre a identidade étnico-linguística de membro do grupo que usa o alemão em suas relações sociais e a identidade de professora, responsável pelo cumprimento do currículo oficial, no qual não havia espaço para a língua do grupo. (FRITZEN, 2007 p. 112).

A autora explicita as interações e eventos realizados em sala em relação à língua.

Na sala de aula observada, podem-se reconhecer três diferentes configurações de fala em interação, para as quais as seguintes regras de uso das línguas são aplicadas: (1) quando a professora se dirige aos alunos, emprega o português; (2) quando as alunas e alunos se dirigem à professora, empregam o português, ou seja, em sequências interacionais controladas pela professora, fala-se português; (3) quando as alunas e alunos interagem entre si, empregam português e/ou alemão quando a professora não controla diretamente a interação. São exemplos dessa configuração, situações em que as crianças trabalham em grupo ou em dupla, ocasiões em que ocorrem mudanças de código do português para o alemão ou vice-versa e empréstimos. (FRITZEN, 2007, p. 116).

Também ocorrem mudanças de códigos segundo a autora concorda com Grosjean (GROSJEAN, apud FRITZEN, 2007, p. 120):

“o uso alternado de duas ou mais línguas em uma mesma elocução ou conversação”. Assim, na fala dos atores sociais envolvidos, é possível notar também empréstimos das línguas em contato:

Se pensarmos no fato de que as línguas mudam, noção indiscutível hoje no campo da linguagem, e que “as línguas vivem em constante contato uma com a outra e se “contaminam” mutuamente, constantemente criando possibilidades novas e nunca sonhadas” (Rajagopalan, 1998, p. 39) [grifo no original], é natural que o alemão trazido pelos alemães desde os primeiros imigrantes em 1850 tenha mudado. Não apenas porque seus falantes saíram da Alemanha e passaram a ter contato e vivenciar conflitos com outros povos e línguas, mas porque o mundo também mudou, as sociedades humanas passaram e passam por transformações, porque novos conceitos, instrumentos, novas formas de olhar o mundo são construídas, se apresentam a nós e nos desafia dia após dia.

Fritzen (2007, p. 163), em seu trabalho, aborda uma perspectiva social de letramento.

Em consonância com vários estudiosos que se têm orientado por uma perspectiva social do letramento (Street, 1995, 2000, 2003; Heath, 1983; Barton e Hamilton, 1998; Kleiman, 1995, 2001, 2004; Terzi, 2002), adoto neste estudo uma definição de letramento como um conjunto de práticas sociais que têm como base a leitura e a escrita, desenvolvidas em grupos sociais específicos. Sendo assim, cada grupo social desenvolve diferentes práticas de letramento que emergem das relações sócio históricas, culturais e ideológicas desse grupo.

Deste modo, a autora acrescenta que, em regiões bilíngues/multilíngues, ocorrem disputas pelo poder no contato/conflito entre a língua majoritária e a língua minoritária, entre os grupos étnicos, assim para compreender o letramento conforme Barton e Hamilton (1998 apud FRITZEN, 2007), como sendo historicamente situado e que

as práticas de leitura e escrita são culturalmente construídas, tendo suas raízes no passado. Também trabalha com o conceito de práticas de letramento.

Há, no entanto, como lembra Street (op. cit.), um perigo em se usar apenas o conceito de eventos de letramento, sem se adotar um ponto de vista antropológico, a fim de se chegar a conhecer como os significados culturais são construídos. O autor emprega, então, práticas de letramento para designar as concepções sociais e culturais que configuram e dão sentido a um evento específico de letramento. Ele enfatiza que um evento de letramento pode ser fotografado, gravado, mas não se pode fazer o mesmo com as práticas de letramento, pois essas exigem a metodologia etnográfica: “precisamos iniciar conversando com as pessoas, ouvindo-as e relacionando sua experiência imediata de leitura e escrita com outras coisas que elas também fazem”¹⁰¹ (op. cit., p. 21). A fim de a pesquisa ir além da descrição do evento e alcançar a sua interpretação, parece necessário, pois, levar em conta o conceito de práticas de letramento. (FRITZEN, 2007 p. 170).

Nesta direção, está o conceito de linguagem como um processo complexo de interação entre diferentes sujeitos, conforme Bahktin (1997; 2004 apud FRITZEN, 2007):

Adoto neste trabalho a perspectiva bakhtiniana de língua como enunciação, o que significa dizer que a língua não pode ser vista como a expressão individual de um locutor. Ao contrário, como sustenta Bahktin (1997), o locutor, ao produzir seu enunciado, dirige-se ao outro com uma intencionalidade. Ele não espera que seu discurso seja apenas compreendido passivamente pelo outro, mas espera uma resposta, uma adesão, uma atitude, deseja, enfim, agir sobre o outro. Além disso, o próprio locutor também é de certa forma, um “respondente”, na medida em que seus enunciados estão vinculados a outros enunciados já produzidos, sobre os quais ele se fundamenta,

ou com os quais ele dialoga. “Toda enunciação (...) não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (Bakhtin, 2004, p. 98). (FRITZEN, 2007, p. 171).

Desse modo, a autora conclui que:

Em síntese, os registros analisados parecem indicar que os eventos de letramento promovidos pela escola, baseados essencialmente em atividades de cópia (cópia do quadro, cópia do texto) e em atividades de metalinguagem superficiais e descontextualizadas, não têm sentido para as crianças, uma vez que se orientam em aspectos puramente linguísticos e visam preparar o aluno, embora nem isso façam bem, para realizar tarefas escolares. Dito de outra forma, o letramento que a escola promove restringe-se ao contexto escolar. O modelo de letramento da escola sustenta-se, assim, no modelo autônomo de letramento (Street, 1995), pois considera apenas as habilidades técnicas de leitura e escrita e sua utilização neutra, como se essas habilidades fossem transferidas automaticamente para situações que exigem o uso real da leitura e da escrita para atender a demandas sociais. Os alunos, porém, ou apesar disso, mostraram uma outra relação com a escrita quando puderam participar de eventos de letramento não dirigidos ou propostos pela professora, como a cópia de charadas, por exemplo, ou quando utilizam a escrita para preencher um fim interacional, como os convites de aniversário e os cartões/cartas para as mães. Além desse fato, a participação da maioria das crianças em eventos de letramento promovidos pela igreja (culto infantil, por exemplo) permite que elas sejam expostas a práticas de leitura e de escrita que têm orientação para o letramento que difere das práticas de letramento da escola, visto que os significados para a escrita são construídos nas interações entre os interlocutores e os textos postos em discussão têm uma função social dentro da esfera religiosa. (FRITZEN, 2007, p. 198).

Assim, Fritzen (2007) apresenta a complexidade sociolinguística da região e os conflitos linguísticos e identitários que emergem nas interações e tensões entre os atores sociais; sendo que o contexto cultural dessa escola e de outras localizadas em comunidades bilíngues da região revela a necessidade de que os currículos de formação de professores abandonem propostas pedagógicas com base no monolingüismo e mudem para uma abordagem multilíngue.

2.2 DIÁLOGOS ENTRE OS ESTUDOS

Conforme apontado anteriormente, as pesquisas selecionadas expressam muitos elementos essenciais para pensar a relação do sujeito bilíngue. Assim discutimos, a seguir, as contribuições destes trabalhos investigados, para a nossa problematização.

O letramento foi foco em dois destes trabalhos: Fritzen (2007) e Jung (1997). A relação de identidade e cultura está presente em todas as pesquisas, por serem conceitos interligados e fundamentais ao se discutirem relações que ocorrem em zonas de imigração. Assim, Mailer (2003) e Unser (2006) possuem o foco central na questão de identidade e cultura. O trabalho de Pereira (1999) é centrado na linguagem e identidade, também trabalhando o letramento.

Jung (1997) e Fritzen (2007) possuem uma percepção semelhante para as realidades analisadas. Trabalham e argumentam que o foco da aprendizagem da língua ocorre por eventos de letramento com o enfoque social, porém apresentando também a dificuldade e a necessidade de formação dos professores para trabalharem nas realidades bilíngues. Entretanto, Jung (1997) e Fritzen (2007) divergem ao focar a cultura, porque as pesquisas são distintas, uma vez que Jung (1997) afirma que, em sua comunidade bilíngue, não ocorre o biculturalismo; ao contrário de Fritzen (2007), que possui o olhar para o pluriculturalismo que ocorre em sua comunidade foco. A percepção para as línguas (português e alemão) como línguas em contato é apresentado em Mailer (2003), Unser (2006) e Fritzen (2007).

Jung (1997) e Pereira (1999) partilham da mesma definição de bilingüismo defendida por Skutnabb-kangas (SKUTNABB-KANGAS apud JUNG, 1997) e Pereira (1999). Mailer (2003), Unser (2006) e Fritzen (2007) apresentam a importância da língua como preservação cultural, destacando a história do alemão no Brasil, e a relação entre língua e identidade. Jung (1997) também relata a importância da língua para a preservação da cultura e dos costumes, mas não percebe em sua

comunidade bilíngue uma relação bi cultural. Já Pereira (1999) relata o conflito de identidade étnica que ocorre em sua comunidade foco, trabalhando o conceito de ecologia linguística.

Cada trabalho apresenta a sua realidade bi/multilíngue com suas relações entre identidade, língua e cultura, sempre indicando as relações existentes entre esses conceitos fundamentais para o estudo de realidades de imigração, conforme a base teórica defendida por cada autor, podendo perceber um grande diálogo entre os textos estudados.

Apesar de o foco desta pesquisa ser diferente dos temas centrais trabalhados pelas pesquisas selecionadas, é possível dialogar com o conceito de bilinguismo apresentado em cada pesquisa. Jung (1997) defende o conceito de sujeito bilíngue de acordo com Skutnabb-kangas (1981 apud JUNG, 1997), como sendo um sujeito capaz de se comunicar em duas ou mais línguas, nas duas comunidades (monolíngue ou bilíngue), compreendendo a competência como habilidade de interagir linguisticamente com os demais membros do grupo, respeitando cada língua. Também indica algo muito importante ao sujeito bilíngue: a identificação positiva com a língua e cultura dos dois grupos, sendo necessário ao bilíngue perceber as duas com o mesmo valor, o que não ocorre na comunidade estudada, já que esta muitas vezes é discriminada pela cultura majoritária. Este conceito é o mesmo que defende Pereira (1999), trabalhando o sujeito bilíngue como alguém que é capaz de funcionar em duas ou mais línguas nas comunidades também conforme Skutnabb-Kangas (1980 apud PEREIRA, 1999). Porém é necessário ressaltar que esta concepção possui um olhar restrito para o sujeito bilíngue, pois foca o sujeito bilíngue como capaz de controlar as duas línguas semelhante a um nativo, o que não cabe no contexto de línguas minoritárias. Nesta direção Maher (2007) nos traz que o sujeito bilíngue não precisa ter igual desempenho nas duas ou mais línguas, sendo um fenômeno multidimensional.

Mailer (2003) defende em seu trabalho o conceito de bilinguismo aditivo, também com sua função social como trabalham as autoras anteriores; sendo quando as duas línguas são valorizadas socialmente constituindo-se como um benefício complementar para a criança, explicitando que as línguas diferentes são utilizadas em contextos diferentes conforme Dabène apud Mailer (2003). Por defender o ensino do alemão no currículo como bilinguismo aditivo, a autora elaborou e propôs um projeto para a formulação de uma política linguística no município de Blumenau, buscando valorizar e reconhecer a língua alemã como sendo estruturante da cultura e da identidade dos sujeitos envolvidos.

Para Unser (2006) o conceito de bilinguismo, é focado de acordo com Damke (2006 apud UNSER, 2006), afirmando que o bilinguismo ocorre quando o sujeito domina e utiliza mais de uma variedade linguística para se comunicar, utilizando a mudança de código como estratégia. A autora também apresenta o significado de bilinguismo composto e coordenado de acordo com Damke (1888 apud UNSER, 2006). O sujeito bilíngue coordenado opera com as duas línguas separadamente, como sistemas independentes; já o bilinguismo composto é quando as duas línguas em contato sobrepõem-se, sendo simultaneamente, na comunidade estudada pela autora, acontece o bilinguismo composto.

Já Fritzen (2007) defende o conceito de bilinguismo como “o uso alternado de duas ou mais línguas” (ROMAINE, 2006 apud FRITZEN, 2007, p.81), consistindo em um fenômeno social, trabalhando com a realidade bilíngue/multilíngue em sua pesquisa.

Deste modo, é possível compreender que as pesquisas partilham do mesmo olhar para o bilinguismo, cada uma com suas particularidades e realidades distintas, mas refletindo uma perspectiva social com o uso e capacidade do sujeito bilíngue de se comunicar em duas ou mais línguas. Nesta direção, partilhamos do conceito de bilinguismo trabalhado por Maher (2007) em que a autora afirma que existem vários tipos de sujeitos bilíngues, já que o bilinguismo é um fenômeno multidimensional; e somente uma visão ampla de bilinguismo possibilitaria abarcar com todos os tipos existentes: “o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua.” (MAHER, 2007, p. 79). O nosso direcionamento para a aprendizagem de uma segunda língua é como uma experiência cultural, constituindo um fenômeno multidimensional conforme Maher (2007), não precisando expressar igual desempenho nas duas ou mais línguas.

O olhar para a constituição do sujeito bilíngue considerando a constituição histórica e cultural está presente em todos os trabalhos. Este fato nos remete ao que nos indica Vigotski (2009) sobre a constituição histórica do sujeito e de sua relação com o meio social, sendo nas relações sociais que o sujeito se apropria dos conhecimentos e da cultura. Nesta direção nos remete ao estudo de MORATO (2001), pois a autora nos apresenta a relação existente entre a linguagem, a cultura e a cognição, sendo assim “a linguagem, sob o viés do discursivo, “culturaliza” a cognição”. (MORATO, 2001, p.66).

De acordo com Vigotski (2009) é com base na cultura, meio social e nas relações que o sujeito constitui a linguagem, este olhar da

constituição histórica do sujeito esta presente nas pesquisas de Jung (1997), Pereira (1999), Mailer (2003), Unser (2006) e Fritzen (2007). Também é possível perceber nas pesquisas a importância das relações sociais e da mediação para a constituição do sujeito bilíngue em uma perspectiva social, conforme Vigotski (2009) apresenta em seus estudos. A influência familiar é muito marcante nas pesquisas, pois normalmente a língua alemã é aprendida nas relações familiares (por mais que em alguns casos não seja valorizada), onde também é realizada a mediação do sujeito com o mundo, o que realiza suporte para os aprendizados. O professor possui um papel muito importante de mediação, porém as pesquisas de Jung (1997) e Fritzen (2007) nos apresentam as dificuldades que o professor tem em contextos bilíngues ou multilíngue enfrenta em sua prática e nesta mediação com a cultura.

O sujeito somente se tornará bilíngue na infância se os meios e as relações com a cultura lhes forem favoráveis para esta constituição. Uma vez que o sujeito bilíngue não se constitui sozinho, e sim com base na sua constituição social e histórica conforme Vigotski (2009). Nesta direção defendemos a aprendizagem de uma segunda língua como uma experiência cultural, pois possibilita um contato direto com uma nova cultura ou com a sua própria língua de origem, como nos indicam as pesquisas. A história do ensino de alemão no Brasil é expressa em todas as pesquisas, essa trajetória histórica e cultural da língua alemã nos municípios de colonização alemã, explicita assim as marcas atuais existentes no ensino do alemão nestes municípios.

O próximo capítulo apresenta as bases teóricas adotadas neste trabalho, mostrando a importância do ensino de uma língua estrangeira para o desenvolvimento infantil, também trazendo um pouco da história do alemão no Brasil.

3 ESCOPO TEÓRICO 1: DA MEMÓRIA DA LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL AOS AUTORES ESTUDADOS

Neste capítulo dissertamos sobre as bases teóricas que são foco nesta pesquisa. Apresentamos uma pequena introdução da história do alemão no Brasil e trabalhamos os conceitos de linguagem e cultura de acordo com Vigotski (2009).

3.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DO ALEMÃO NO BRASIL

A imigração Alemã para o Brasil iniciou em 1824, porém, somente em 1832, têm-se indícios da primeira cartilha para o ensino da língua no Brasil (UPHOFF, 2011). Na mesma direção, segue Seyferth (2003), abordando em seus escritos que a imigração alemã no Brasil não ocorreu de forma espontânea, e sim como planejamento do governo brasileiro desde 1824, o qual procurou atrair imigrantes da Europa por meio da propaganda e dos agentes (responsáveis por recrutar colonos). Os colonos alemães eram instalados em terras distantes em colônias precárias (áreas de Floresta subtropical, vales de rios), isoladas da sociedade brasileira (SEYFERTH, 2003). Deste modo, Seyferth (2003, p. 22) apresenta os verdadeiros interesses do planejamento do Governo Brasileiro com a imigração: “instalar no país agricultores livres e brancos, em áreas não ocupadas pelos latifúndios, num processo sob o controle do Estado.”.

Segundo Seyferth (2003), as colônias de imigração alemã localizaram-se com maior concentração nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo e Paraná. Atualmente, alguns municípios brasileiros que obtiveram colonização alemã possuem o ensino do alemão no currículo da educação básica, como uma maneira de preservação da cultura alemã aos seus descendentes. A própria política de colonização durante o Império possibilitou a formação de colônias homogêneas e até as incentivou.

Além disso, por omissão do Estado, que tinha um amplo projeto de colonização com imigrantes, mas não os recursos para executá-lo com eficácia, a organização das comunidades ficou a cargo dos próprios colonos. Foi assim que surgiram as escolas alemãs e suas entidades de apoio, as associações de caráter beneficente e assistencial, a organização inicial da assistencial, a organização

inicial da assistência religiosa (tanto católica como luterana) na forma comunitária, as associações culturais e recreativas (como as sociedades de canto, de tiro, de ginástica, etc), os jornais e outras publicações em língua alemã, sobretudo nos núcleos urbanos emergentes nas áreas coloniais, mas também nas linhas e picadas do interior das colônias. Uma intensa vida associativa prosperou nas colônias, juntamente com outros indicadores da origem étnica, como o uso cotidiano da língua alemã e a manutenção de hábitos e costumes identificados com “uma cultura alemã”. Tudo isto resultou numa organização comunitária voltada para dentro do grupo étnico, e toda a atividade para além das fronteiras deste grupo é quase que exclusivamente econômica. (SEYFERTH, 2003, p. 28).

Assim, conforme Seyferth (2003), com essa autonomia dos indivíduos de origem alemã, reivindicavam o direito de assumir a identidade étnica/nacional, embasada por valores de sua origem, pretendendo manter, em sua comunidade étnica, em um momento histórico de afirmação e consolidação da própria identidade Brasileira.

O ensino do Alemão no Brasil foi recriminado e proibido durante o Governo Vargas (1937 - 1945.), com a intenção de formar uma identidade nacional. Deste modo, com a exigência e o foco no patriotismo e nacionalização dos imigrantes, muitas vezes essa cultura vai perdendo força e os avós já não ensinam mais a língua aos seus filhos, e nem estes aos seus descendentes. Conforme trabalha Seyferth (2003, p. 59):

A campanha de nacionalização criou um ambiente de medo, e o ressentimento que ela provocou pode ser percebido ainda hoje. Ela foi vista como uma violência sem lógica, sem fundamento, contra cidadãos que se consideravam à sua pátria, e que foram indiscriminadamente chamados de nazistas, só porque tinham orgulho de sua origem alemã. O período da guerra, na verdade, ampliou as divergências entre duas ideologias étnicas, baseadas em princípios irredutíveis de nacionalismo, em oposição desde o século XIX.

O pesquisador Uphoff (2011) faz, em um de seus trabalhos, uma sintética divisão da história do alemão no Brasil em três fases, trazendo seus principais pontos:

[...] o florescimento das escolas de imigração alemã na época que antecede a campanha de nacionalização do ensino, promovida pelo governo Getulista a partir de 1938; a difícil retomada do ensino do alemão nas primeiras décadas após a Segunda Guerra Mundial; e a demarcação das condições sob as quais o ensino ocorre hoje em dia e que começam a delinear-se nos anos de 1980. (UPHOFF, 2011, p. 14).

Segundo o mesmo autor, inicialmente foram fundadas as escolas comunitárias alemãs em zonas rurais (fundadas e mantidas pelos colonos) e mais tarde nos centros urbanos (fundadas pelas sociedades beneficentes). As escolas das zonas rurais funcionavam de maneira mais precária, porém logo foram construídos espaços próprios para as escolas, onde era priorizado o ensino do alemão, tendo a importância na língua e em seu ensino para a formação cultural de seus descendentes. Conforme aborda Seyferth (2003) em seus escritos sobre a construção dessa identidade étnica,

A identidade étnica teuto-brasileira foi construída etnocentricamente por oposição aos brasileiros. Ela é dada pela origem alemã e se atualiza através da língua, da cultura e de um modo de vida diferenciado, resultante da experiência da imigração, da conservação de costumes germânicos e do pioneirismo dos colonos. (SEYFERTH, 2003, p. 59).

No início do século XX, os missionários católicos e luteranos tiveram uma grande contribuição para a constituição dessas escolas, principalmente na parte de produção de materiais para o ensino da língua materna (alemão). Assim sendo, as escolas foram crescendo, aprimorando seus materiais e alcançando seus objetivos: cultivar sua língua e cultura. Contudo, com o passar do tempo, em 1917, as relações entre as autoridades brasileiras e os imigrantes alemães foram se antagonizando, principalmente com a Primeira Guerra Mundial e as medidas de nacionalização, que logo as instituições brasileiras

começaram a criar escolas públicas para substituírem as escolas alemãs. Do mesmo modo, durante o governo de Getúlio Vargas, ocorreram muitas proibições e decretos, que impediram a circulação de materiais em língua estrangeira, exigindo o ensino do português, o que levou ao fechamento de muitas instituições alemãs, principalmente as de área rural (UPHOFF, 2011).

A gratuidade das escolas públicas e uma crescente percepção da necessidade de aprender também o português fizeram com que os colonos começassem a mandar seus filhos para a escola pública, deixando de contribuir para a comunitária. Além disso a constituição de 1934 determinou que o ensino fosse ministrado “no idioma pátrio”, mencionando especificadamente os estabelecimentos particulares de ensino, apesar de permitir a presença de outras línguas na grade curricular como língua estrangeira. (UPHOFF, 2011, p. 18).

Depois da Primeira Guerra Mundial, continuaram as restrições e proibições aos imigrantes alemães, conforme Mailer (2003, p. 43):

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, as escolas particulares não voltariam a sua plena normalidade. Medidas legais regulamentavam a partir de então o ensino nas escolas catarinenses, sempre priorizando o ensino em português e enfatizando o civismo nacional. Foi, contudo, na Segunda Guerra Mundial, que a situação recrudescceu para os teuto-brasileiros. Favorecidos pela ditadura do Estado Novo, as tendências xenófobas dos governos estadual e federal chegaram ao seu clímax, com o fechamento de todas as escolas comunitárias particulares, e o envio de tropas do exército para as zonas de imigração, inclusive Blumenau. Proibiu-se de dar nome estrangeiro às escolas, bem como se estabeleceu uma série de exigências para abertura de escolas no município, como ser brasileiro nato aquele que ministrava as disciplinas de língua nacional, geografia, história da civilização e do Brasil e de educação moral e cívica. A imprensa catarinense apoiava as medidas do governo

publicando reportagens antialemãs e associando os imigrantes aos nazistas. Como se observa nas manchetes do jornal “O Estado” de 1938 a 1942: 1938: “Problema Inquietante: Brasileiros que não falam a nossa língua”

1940: “Maior será o estágio para os que não falarem correntemente o português”

1941: “A Praga Nazista no Sul”

1942: “Não. Não pode ser catarinense quem procede assim” (LUNA, 2000:55).

Por essa ocasião, é lançada a segunda campanha de nacionalização do ensino, visto que a primeira (Orestes Guimarães) não tinha alcançado os objetivos propostos, ou seja, a assimilação. Criou-se assim a Liga Pró-Língua Nacional, que deveria “fomentar nos alunos o interesse pela defesa e difusão dos valores nacionais.” (LUNA, 2000:56).

Após tantos esforços e organização dos imigrantes alemães de constituírem um sistema de ensino, cultivarem sua cultura e língua, tudo foi desvalorizado e reprimido pelas autoridades brasileiras:

As restrições de ordem étnica impostas durante o Estado Novo foram mantidas após 1945, embora a campanha de nacionalização não obtivesse o êxito esperado. A etnicidade teuto-brasileira persistiu, mesmo abdicando da retórica mais radical do *Deutschtum*, e, apesar de tudo, a língua alemã continuou sendo um critério inclusivo de identificação étnica. (SEYFERTH, 2003, p. 59).

De acordo com Uphoff (2011), a LDB de 1961 não inclui nas disciplinas obrigatórias as línguas estrangeiras. Apenas em 1976, com a resolução 58/76 é que se inseriu a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira para o então segundo grau. Não sendo uma prioridade para os órgãos brasileiros, consistindo nas primeiras iniciativas partindo das escolas particulares de ensino. Desta maneira, praticamente como forma de privação cultural, o alemão foi sendo perdido pelos seus descendentes. A impossibilidade de uma alfabetização na sua língua materna, e o foco no aprendizado do português reprimiu as possibilidades de um bilinguismo e o cultivo de uma cultura. Porém, atualmente,

[...] o ensino do alemão no Brasil, apresenta-se, no final do século XX, como uma área bem estruturada, com amparo da legislação educacional brasileira e o forte apoio do governo alemão, em termos de subvenções financeiras e orientação pedagógica. A metodologia praticada cada vez mais segue as tendências mundiais e assim trabalha-se quase que exclusivamente com materiais globalizados, produzidos na Alemanha para o mercado internacional. (UPHOFF, 2011, p. 27).

Segundo Mailer (2003) e Trauer (1994), na década de 80, o alemão retorna para o currículo das escolas públicas estaduais e municipais. Isto foi uma movimentação que iria ao encontro dos interesses da UFSC e das escolas de primeiro e segundo grau, sendo este um projeto piloto de iniciativa da UFSC com parceira da Secretaria de Educação do estado. Deste modo, entre as décadas de 1980 e 1990, ocorreu a consolidação do ensino do alemão no Brasil, o qual deveria estar atualmente assegurado pelas políticas educacionais existentes. Porém é necessário olhar para as realidades escolares em contextos de imigração, os quais as pesquisas na área expressam a necessidade de grandes melhorias para essa efetiva consolidação.

Em síntese o ensino de alemão no Brasil foi crescendo e se estruturando com os imigrantes, com a ajuda da igreja e da comunidade alemã, entretanto com as proibições e campanhas de nacionalizações perdeu forças e foi muito discriminado. Dessa forma, somente em 1976 que se insere uma língua estrangeira no currículo da escola Brasileira. No estado de Santa Catarina a partir da década de 80 o alemão retorna ao currículo através de um projeto piloto que auxiliou na consolidação do alemão no Estado.

3.2 CULTURA, LINGUAGEM E BILINGUISMO

Para a compreensão do olhar que temos sobre as contribuições do bilinguismo para o desenvolvimento infantil, é necessário explicitar alguns conceitos fundamentais, como cultura e linguagem. Assim, compreendemos por cultura o que teoriza Geertz partindo de Weber (apud GEERTZ, 2008) como sendo um conceito essencialmente semiótico (ciência dos signos da vida social) que, conforme o autor são teias de significados tecidos pelo homem, podendo ser analisada como uma ciência interpretativa à procura de significados; sendo que a cultura

é pública, pois seu significado é construído historicamente e tecido na sociedade. Nesta mesma direção, elabora Bruner (2001, p. 16) em seus escritos:

A cultura nesse sentido é superorgânica, mas ela também molda a mente dos indivíduos. Sua expressão individual é parte da produção de significado, a atribuição de significados a coisas em diferentes contextos em ocasiões particulares. Produzir significado envolve situar com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber “do que eles tratam”. Embora os significados estejam “na mente”, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante a negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade. Não se trata, aqui, da existência, ou não, de “significados particulares”; o importante é que os significados constituem uma base para o intercâmbio cultural. Nesta visão, saber comunicar são, em sua natureza, extremamente interdependentes, de fato praticamente inseparáveis. Por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca de significados, ninguém pode fazê-lo sem auxílio dos sistemas simbólicos da cultura. É a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneira que sejam comunicáveis.

Para Bruner (2001), o homem sem essas ferramentas da cultura é uma abstração vazia. Isto porque é somente por meio da cultura que o homem pode atribuir significados às coisas e comunicá-las através da linguagem, sendo a cultura provedora das “ferramentas” necessárias para a organização e compreensão do mundo em que vivemos. Portanto, podemos dizer que as teias de significações produzidas pelo homem, segundo Geertz (2008) são compreendidas e significadas pelas “ferramentas” culturais que aborda Bruner (2001).

Com base na cultura é que podemos expressar nossos pensamentos e enunciarlos através da linguagem. De acordo com Vigotski (2009), a linguagem possui origem na necessidade de comunicação social da criança, através das relações interpessoais (relações do sujeito com o meio e com o outro) e intrapessoais

(internalização das relações no plano individual). Neste processo é que o ser humano se constitui e se apropria da cultura. Conforme o autor o pensamento e a linguagem possuem raízes genéticas diferentes, para compreender o desenvolvimento da linguagem e do intelecto é preciso perceber que “um desenvolvimento não é algo simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento – do biológico para o histórico-social”, sendo necessário compreender o caráter histórico do pensamento verbal (VIGOTSKI, 2009, p.149). Nesta direção a linguagem interior se desenvolve a partir do acréscimo de modificações estruturais e funcionais, se separando da linguagem exterior das crianças no mesmo período que acontece a diferenciação das funções sociais e egocêntrica da linguagem, assim as estruturas da linguagem que a criança já possui domínio transformam-se em estruturas básicas do pensamento. Somente depois de convertida em linguagem interna é que se transforma em função mental interna, que gera meios essenciais ao pensamento infantil: “Como linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 114). De acordo com Vigotski (2009), o pensamento verbal é um todo complexo e dinâmico, no qual a relação entre pensamento e palavras se revela como um movimento que passa por uma série de planos internos:

No drama vivo do pensamento verbal, o movimento faz um caminho inverso: do motivo, que gera algum pensamento, para a informação do próprio pensamento, para a sua mediação na palavra interior, depois nos significados externos das palavras e, por último, nas palavras. Entretanto, seria incorreto imaginar que essa única via do pensamento para a palavra sempre se realiza de fato. Ao contrário, dado o estado atual dos nossos conhecimentos nessa questão, são possíveis movimentos diretos e inversos os mais diversos e dificilmente enumeráveis, são possíveis transições diretas e inversas de uns planos a outros. Mas já agora sabemos, nas linhas mais gerais, que é possível um movimento que se interrompe em qualquer ponto desse complexo caminho, nesse ou naquele sentido: do motivo para a linguagem interior passando pelo pensamento; da linguagem interior para o

pensamento; da linguagem interior para a exterior, etc. (VIGOTSKI, 2009, p.484).

Assim Vigotski (2009) apresenta a relação entre pensamento e palavra como um processo vivo do nascimento do pensamento na palavra, que surge no próprio desenvolvimento. Porém a palavra não estava no início: “No princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação” (VIGOTSKI, 2009, p.485).

O mesmo autor ainda afirma que é no significado da palavra que se encontra a unidade que reflete de maneira mais simples a união do pensamento e da linguagem. A palavra sem o significado não é palavra, é somente um som vazio, sendo o significado um traço essencial que constitui a palavra. O autor considera a palavra como um fenômeno do discurso; em que o significado da palavra é uma generalização ou conceito. Deste modo, considera o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. Este significado só pode ser fenômeno do pensamento conforme Vigotski (2009, p. 398):

o pensamento estiver relacionado à palavra e nela se materializar, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.

Nesta direção o autor afirma que os significados das palavras se desenvolvem e assim as palavras podem ser modificadas e se constituem como parte do pensamento e da linguagem:

A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto. (VIGOTSKI, 2009, p. 412).

De acordo com o autor é na palavra que se materializa o pensamento; nela está o reflexo generalizado da realidade e seu significado vai além dos limites do pensamento. É a consciência que possui diferentes modos de representação da realidade, e estes representam do mesmo modo diferentes tipos de consciência. Vigotski (2009) especifica a diferença entre o sentido e o significado da palavra. O sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência, sendo assim uma formação dinâmica, fluida e complexa que possui varias zonas de estabilidade variada. Nesta direção o significado é apenas uma dessas zonas do sentido, que é adquirido pela palavra no contexto de algum discurso, sendo uma zona mais exata, estável, e uniforme. A palavra modifica facilmente o sentido dependendo do contexto, porém o significado é imóvel e imutável, permanecendo estável em todas as mudanças do sentido da palavra nos diferentes contextos. Assim “Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.” (VIGOTSKI, 2009, p.465).

Nesta direção podemos compreender melhor a formação dos conceitos cotidianos e científicos, com os quais trabalhamos em seguida, pois eles possuem uma direta relação com o desenvolvimento dos significados das palavras e suas mudanças na formação da consciência:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

Com base nesta relação entre cultura, signo, palavra, pensamento, linguagem, é possível compreender a essência do bilinguismo como algo complexo, não somente de enunciação, pois o bilinguismo envolve a transformação e o desenvolvimento da palavra e da consciência humana. Deste modo, existem várias terminologias utilizadas nos diferentes trabalhos analisados para tratar do bilinguismo: língua estrangeira, segunda língua, multilinguismo. Entretanto, utilizaremos o conceito de bilinguismo para tratar do fenômeno que ocorre quando uma criança aprende uma língua além de sua língua materna. Também cabe

salientar o que indica Maher (2007) em seu estudo, no qual relata que, para a maioria dos alunos das escolas brasileiras, ser bilíngue é algo facultativo. A autora destaca que, para as minorias (imigrantes, indígenas e surdos) é algo compulsório, uma vez que a pessoa é obrigada a aprender a língua majoritária, na maioria das vezes, na escola. Maher (2007) destaca que, ao aluno monolíngue em português, é garantida a instrução e, aos monolíngues de minoria, esse direito não é garantido, sendo assim obrigado a se tornar bilíngue, ocorrendo muitas vezes uma violência linguística conforme a autora. Refletindo também sobre o valor atribuído às línguas de prestígio e ao bilinguismo (libras e indígena), é visto como um problema que deve ser erradicado. Assim, a autora também apresenta o conceito de bilinguismo subtrativo (quando o objetivo é retirar aos poucos a língua materna do repertório do falante) e bilinguismo aditivo (quando a língua portuguesa é adicionada ao repertório linguístico). A autora defende que o sujeito bilíngue de verdade não possui comportamentos idênticos nas duas ou mais línguas. Dependendo do tópico, modalidade, gênero discursivo em questão, das necessidades impostas pela sua história pessoal e das exigências de sua comunidade de fala, assim é capaz de ter um desempenho melhor em uma do que na outra, podendo desempenhar certas práticas comunicativas em somente uma língua.

É interessante a problematização que a autora faz e que, de diferentes modos, se aproxima e se afasta do nosso problema de investigação. Aproxima-se porque, como vimos no capítulo anterior, muitas das crianças de ascendência alemã foram obrigadas a abandonar sua língua materna e se adequarem ao uso da língua portuguesa. Por outro lado, por questões de afinidade cultural, muitas comunidades mantiveram a língua alemã, como forma de referência a suas origens, o que acaba por ter diferentes desdobramentos culturais.

A constituição do bilinguismo não ocorre de maneira simples na vida dos envolvidos, pois ele interfere e auxilia na constituição do sujeito por completo. Aprender um novo idioma, seja de uma língua estrangeira ou segunda língua, envolve uma nova visão de mundo, um novo olhar sobre o que já estava dado como completo, ampliando o olhar e o pensamento. Quando uma criança que não sabe ler aprende o código escrito, passa a integrar o mundo da cultura letrada, ampliando suas possibilidades de comunicação e acesso à sua própria cultura. Portanto quando uma criança aprende uma nova língua, modifica o seu modo de pensar e agir no mundo.

Desta maneira, buscamos utilizar o conceito de língua materna abordado por Spinassé (2006, p. 4):

Essa definição é um tanto antiga e, por isso, cheia de lacunas, mas apresenta dois fatores importantes: a justaposição com o conceito “Primeira Língua” e o fator identitário que carrega – a pessoa se identifica de alguma forma com a Língua Materna. A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia a dia.

A autora traz em seu trabalho que a língua materna não é necessariamente a primeira língua que se aprende, mas é normalmente a língua dos pais e da comunidade na qual o sujeito está inserido. Porém, uma criança pode desenvolver mais de uma língua materna. (SPINASSÉ, 2006).

Spinassé (2006) também traz o conceito de segunda língua, sendo esta desenvolvida quando o sujeito já possui uma língua materna ou primeira língua. Deste modo, começa a aprender uma nova língua para se comunicar dentro de seu processo de socialização. Para que aconteça o domínio da segunda língua, é preciso que esta desempenhe um papel na sociedade, sendo ela importante para a constituição da cultura. A autora discute o conceito de língua estrangeira como sendo semelhante à segunda língua, porém não serve necessariamente para comunicação, não sendo fundamental para a integração. Assim, o bilinguismo está interligado à constituição da criança como sujeito pertencente a uma determinada cultura, ou a mais de uma, estando presente não somente no desenvolvimento da linguagem, mas no seu desenvolvimento como um todo.

Contudo, estes conceitos são aqui trabalhados considerando o que apresenta Maher (2007) que é preciso compreender o sujeito bilíngue como “alguém com uma configuração única e específica” (GROSJEAN, 1985 apud MAHER, 2007, p. 77); que funciona e opera em um universo discursivo próprio, não sendo nem o universo do falante monolíngue L1 e nem do falante monolíngue L2. Assim, a autora afirma que existem vários tipos de sujeitos bilíngues, pois o bilinguismo é um fenômeno multidimensional, sendo que somente uma visão ampla de bilinguismo conseguiria abarcar todos os tipos existentes: “o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de

mais de uma língua” (MAHER, 2007, p. 79). Dessa forma, a autora afirma que as identidades culturais não são uniformes ou fixas; o que de fato ocorre em salas de aula é que as identidades culturais de professor e aluno “se esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de ‘bi culturalismos’, mas de ‘interculturalidades’” (MAHER, 2007, p. 89). Assim, compreendemos a aprendizagem de uma segunda língua como uma experiência cultural, já que são nessas relações que o sujeito bilíngue se constitui, consistindo este em um fenômeno multidimensional conforme Maher (2007), não precisando necessariamente ter igual desempenho nas duas ou mais línguas. Nesta direção buscamos defender a aprendizagem de uma segunda língua, o alemão, como uma língua de imigração, a qual possui total ligação cultural.

3.3 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA

A infância é o momento essencial para o desenvolvimento do ser humano, porque é neste momento que ocorrem as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento de características não naturais formadas cultural e historicamente, constituindo-se no processo de humanização (VIGOTSKI, 2009). Durante este período histórico, a criança aprende o legado cultural existente, sendo nas relações que estabelece com os outros e com o meio em que convive que ela se humaniza (MELLO, 2007). A criança aprende a se tornar humana para assim ser membro constituinte da sociedade em que vive. Nesta direção, podemos enfatizar a importância da educação neste processo. De acordo com Mello (2007), a humanização como processo de educação nos faz refletir sobre as práticas educativas e sobre as relações estabelecidas na infância, pois estão diretamente ligadas aos aprendizados. Deste modo, o meio no qual a criança está inserida e as relações que a criança estabelece neste meio interferem diretamente na sua constituição como ser humano pertencente a uma determinada cultura. Igualmente, a criança vai estabelecendo relações, aprendendo a função social de cada objeto, dentre tantos outros elementos, conhecendo tudo que está ao seu redor, apropriando-se da cultura.

Para que a criança aprenda a função social de um determinado objeto, é preciso partir de sua necessidade, do que lhe afeta, para que, na sua ação, crie relação com o mundo. Afinal, o ser humano está sempre em relação com os outros e se constituindo nesta relação. Mello (2007) aborda a educação como um processo de humanização, trazendo uma

crítica às práticas educativas existentes que focam a formação de conceitos isolados e pontuais, os quais não auxiliam no desenvolvimento da personalidade infantil. Assim, conforme explicita Mello (2007),

[...] A superação desse equívoco exige compreender a estrutura da personalidade como um sistema hierárquico complexo de planos ou níveis subordinados de reflexo da realidade e de regulação psíquica da atividade do sujeito, que funcionam como um todo único presente na solução de tarefas práticas ou mentais, das mais simples às mais complexas. (MELLO, 2007, p. 97).

Conforme Mello (2007), todas as novas vivências e experiências que a criança realiza vão agindo diretamente na sua organização psicofisiológica, modificando sua percepção e relação com o mundo. O processo de apropriação do real que é externo ao sujeito, mas o pertence e o constitui, acontece pelo processo de reflexo, em que o sujeito vai criando capacidades mentais de estabelecer nexos e relações no que está ao seu redor, tendo assim um agir intencional com os objetos. O sujeito apropria-se a partir do reflexo (representação do sujeito no mundo), elabora esse reflexo de modo subordinado ao real, e tudo que resulta desse reflexo é conhecimento. Esse conhecimento possibilita a base para a produção do reflexo que produz novos conhecimentos. O ser humano tem a necessidade de regulação psíquica da atividade, necessita regular sua ação, suas regras de conduta, funcionando como um todo para a solução de tarefas práticas ou mentais das mais simples às mais complexas. Desta maneira, o sujeito cria a ação que vai regular a sua conduta, com a formação da vontade, da memória, da atenção, do reflexo, avalia a própria conduta, análise e síntese, e tudo isso faz parte do sistema de regulação do sujeito. A personalidade é composta por todo esse sistema, que manifesta uma relação diferenciada para a relação com o mundo, sendo aquilo que impulsiona o sujeito a agir.

Vigotski (2009) afirma que a linguagem tem origem na necessidade que a criança tem de se comunicar com os outros em seu meio. Quando a linguagem é convertida em linguagem interna, assim se forma em função mental interna, fornecendo meios essenciais ao pensamento infantil. Portanto, é através das inter-relações entre a criança e os sujeitos de seu meio que o pensamento e a linguagem

interior desenvolvem-se. Para Vigotski (2009), a aprendizagem e o desenvolvimento são diferentes, ou seja, é a aprendizagem que conduz o desenvolvimento.

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais. Mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2009, p. 115).

Deste modo, é possível perceber, nesta relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a importância do conceito de zona de desenvolvimento proximal para o desenvolvimento infantil. Tal conceito foi elaborado por Vigotski (2009). De acordo com o autor, a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que a criança consegue fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que a criança consegue fazer com auxílio). O processo de aprendizagem e o processo de desenvolvimento são diferentes e complexos, porém se inter-relacionam, sendo esta relação que possibilita a criação da zona de desenvolvimento potencial.

O que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKI, 2009, p. 113).

Mello (2007), apoiada nos estudos de Vigotski, afirma que as gerações futuras já estão nos ombros das gerações anteriores, pois cada novo membro da sociedade apropria-se do legado cultural existente; também produz cultura, a qual deixará marcos na sociedade que viveu,

sendo o sujeito produto de seu tempo, seu meio, das influências, entre tantos outros aspectos que afetam diretamente a sua formação. As condições reais já estabelecidas historicamente possuem influência direta e significativa no desenvolvimento da psique infantil. Como explicita Leontiev (2010, p. 65),

As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. Exemplificando, podemos citar a duração e o conteúdo do período de desenvolvimento que constituem, por seu envolvimento na vida social e de trabalho, a preparação de uma pessoa; isto é, os períodos de criação e de treinamento estão historicamente longe de serem sempre os mesmos. Sua duração varia de época para época, alongando-se à medida que as exigências da sociedade fazem este período crescer.

Nessa relação de apropriação de cultura, a criança desenvolve-se e vai construindo sentido e significado às coisas ao seu redor. Deste modo, é necessário compreender como a criança estabelece a relação sobre o papel da palavra e do sentido, para que assim possa representar o mundo. Por isso, é de grande importância refletir sobre como ocorre o desenvolvimento dos conceitos na infância, conhecer como de fato a criança aprende para que assim o professor possa planejar as suas ações de forma que possam produzir a vontade de aprender novos conhecimentos nas crianças. Deve-se provocar o interesse, impulsionar o sentido da atividade, mobilizar o motivo ao agir intencional em direção ao objetivo. Para que ocorra um bom aprendizado, todos os elementos (sentimentos, emoções, vivências, conhecimentos, etc.) devem ser trabalhados juntamente, pois a cabeça não é separada do corpo e do sentimento.

3.4 O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS NA INFÂNCIA

Conforme Vigotski (2009) a formação dos conceitos na infância se constitui por meio de processos constantes que são construídos historicamente pelo sujeito através da sua relação com o meio social a que esta inserida. O sujeito não se constitui inteiramente em um único

processo, mas está em permanente construção, como na formação dos conceitos. Não aprendemos tudo em um determinado momento, estamos sempre aprendendo e nos constituindo. Pensar em conceitos não faz parte somente da função cognitiva do sujeito, e sim da formação integral, social e histórica do ser humano. É através da relação com a cultura de maneiras formais e informais que a criança vai aprendendo e se constituindo. Para que a criança descubra que o nome dos objetos significa o nome da palavra; primeiro, a palavra é parte do objeto, depois descobre que o nome pode ser substituído e que não faz parte do objeto, e assim se constitui este processo complexo de atuação do sujeito na cultura que é a formação dos conceitos.

Nesta direção Janette (2012) explica essa relação com base nos estudos de Vigotski:

No entanto, para o pesquisador russo, torna-se essencial levar em conta que o conceito não está apenas em ligação com o saber verbal, mas que ele tem uma relação com a realidade experimentada e compreendida pela criança. Com efeito, analisar a maneira pela qual o conceito é utilizado pela criança em confronto com a realidade torna seu conteúdo independente do simples saber verbal e mostra que o conceito não é apenas expressado pela palavra e, em seguida, aplicado ao mundo, mas pensando em função da relação, que a criança mantém como o mundo. (JANETTE, 2012, p.78)

A base da formação dos conceitos científicos e cotidianos são os aprendizados formais e informais que ocorrem diariamente no cotidiano dos seres humanos. Essas relações sociais que constituem a ação do sujeito na cultura, com mediações de outros indivíduos que participam ativamente da constituição do outro. A construção dos conceitos faz parte da constituição da natureza social e histórica da pessoa. É através do processo de apropriação dos conhecimentos que o sujeito consegue se constituir como parte da cultura e aprende o legado cultural que foi construído historicamente.

A formação de conceitos ocorre através de um longo processo de desenvolvimento e maturação, como afirma Vigotski (2009, p. 167):

Em um corte genético, a conclusão da nossa pesquisa pode ser formulada em termos de uma lei

geral que estabelece: o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores da existência de conceitos autênticos já em tenra idade. Em termos funcionais, essas formações intelectuais são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem mais tarde.

Com sua investigação experimental Vigotski (2009) percebeu que para se constituir um conceito é necessário certo nível de abstração. Pois esta formação não ocorre de modo simples e natural, e sim de maneira complexa e intensa conforme indica o autor:

A investigação experimental do processo de formação de conceitos mostrou que o emprego funcional da palavra ou de outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese é parte fundamental e indispensável de todo o processo. A formação de conceito ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original. (VIGOTSKI, p. 168, 2009).

De acordo com o mesmo autor a formação de conceitos é um meio específico e original de pensamento. É quando ocorre uma nova forma de pensamento, nesta direção a criança consegue desprender o nome do objeto e consegue operar com maior liberdade com as palavras e os conceitos, se apropriando assim dos conhecimentos da sua cultura. Assim o sujeito aprende que a palavra não é fixa ao objeto, podendo

operar com as palavras no seu cotidiano e na sua imaginação, sendo capaz de criar e modificar a sua forma de pensamento. Nesta direção é possível operar com funcionalidade com as palavras como meio pelo qual o sujeito subordina conforme a sua vontade as suas próprias operações psicológicas, que o possibilita dominar o fluxo dos próprios processos psicológicos e orientar a atividade no sentido de solucionar os problemas existentes. Assim o autor afirma a importância da palavra para a formação dos conceitos:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p.170).

São os problemas criados pelo meio sociais que propiciam o desenvolvimento do pensamento humano. Se o sujeito vivenciar um meio desfavorável sem estímulos, sem problemas que criem necessidades e objetivos, o indivíduo não poderá desenvolver suas potencialidades e não consegue atingir as formas superiores do pensamento. O autor nos indica a importância do meio social para o desenvolvimento do pensamento humano, a sociedade é quem oferece “alimento”, sendo a base da constituição de todo sujeito. É a cultura que fornece elementos para o processo de formação dos conceitos:

É precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento. (VIGOTSKI, 2009, p.171).

Portanto, para acontecer verdadeiramente a formação de um conceito é necessário a ativação de todas as funções intelectuais básicas: atenção, memória, concentração, tendências determinantes, todavia essas funções necessitam do uso das palavras. Nesta relação de formação de conceitos o meio social possui papel determinante nesta

ação do sujeito, é através de problemas e obstáculos vivenciados no cotidiano que o sujeito se mobiliza e ativa todas suas funções psicológicas superiores com o objetivo de solucionar um determinado problema deste modo vai desenvolvendo o seu modo de pensar e agir no mundo.

Janes e Lima (2013) trazem grandes contribuições para compreender e aprofundar mais nos estudos de Vigotski, elas indicam que é importante explicitar o que instigou o autor a estudar a formação de conceitos, com base em seus escritos, indicam que existia a ausência de uma metodologia experimental elaborada que atingisse profundamente o processo de formação de conceitos. Assim afirmam de acordo com Vigotski (2009) que existiam dois métodos tradicionais: Método de definição (estudo do produto, sem considerar o processo, foco na palavra) e o Método da abstração (estudo dos processos psicológicos ignora o papel da palavra). Mas esses dois métodos possuíam grandes equívocos que necessitavam ser superados. Ocorreram grandes avanços com os estudos de ACH e Ritmat, que buscaram relacionar os dois métodos tradicionais anteriormente citados, porém direcionaram uma visão de determinismo, afirmando que o problema apresenta a sua própria solução. Nesta direção, Vigotski (2009) buscou investigar a formação de conceitos com base no método de dupla estimulação de Sakaharov que é composto pelo experimento realizado por blocos de madeira com cores, formas, alturas e larguras diferentes, cada bloco possui uma das quatro palavras sem sentido. Assim o indivíduo precisava compreender a qual característica dos blocos que cada palavra sem sentido representava, estando o problema apresentado desde o início do experimental, onde as pistas para a solução do mesmo vai sendo inserida em todo o processo de descoberta. Com este experimento o autor comprova que o processo de formação de conceitos se inicia na infância que é necessário ter o desenvolvimento das funções intelectuais para se constituir os conceitos verdadeiros. Também demonstra que existem três estágios na formação de conceitos: 1 – primeiro as palavras são signos individuais ou nomes próprios; 2 - a palavra se torna um nome de família ligado a um conjunto específico de objetos; 3 – a palavra converte-se em um conceito abstrato. Portanto os conceitos e os conhecimentos são transformados através de um processo complexo de interdependência do desenvolvimento mental do ser humano. Assim, Janes e Lima (2013) explicam a formação de conceitos com base em Vigotski:

(...) em seus trabalhos sobre o conhecimento humano, Vygotsky (1996, p. 115) demonstra que o “aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Isso significa que, para se trabalhar no plano abstrato, são necessárias formulações de conceitos, entendidos como um ato complexo, dinâmico e interfuncional, construídos por meio da atuação e inserção do indivíduo na cultura, mediado pelas relações com as outras pessoas. Nesse entorno sociocultural, o indivíduo se apropria de conhecimentos por meio de aprendizados formais e não-formais promotores de subsídios para construção dos conceitos científicos e cotidianos. (JANES e LIMA, 2013, p.236).

Existem três graus para o desenvolvimento dos conceitos na infância: sincretismo, formação de complexos e formação de conceitos potenciais. Cada etapa é de fundamental importância para a formação dos conceitos verdadeiros, os quais ocorrem na adolescência. Este pseudoconceito que é um conceito em potencial é externamente conceito, mas internamente ainda é pensamento por complexo, funciona como elo entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceito. Desta forma, as palavras utilizadas pelas crianças que são compreendidas pelos adultos suscitam uma ilusão de que a criança está dominando o conceito historicamente construído da palavra, porém não é verdade, pois a criança está expressando somente o conceito potencial. Para Vigotski (2009), quando a criança acrescenta uma palavra nova ao seu vocabulário, está apenas iniciando o processo de desenvolvimento intelectual sobre a respectiva palavra, portanto, a comunicação verbal é instrumento indispensável para o desenvolvimento intelectual. Os conceitos potenciais da criança são direcionados pelos significados já predeterminados anteriormente pelas relações sociais, partindo da comunicação. Portanto, ao nomear certa palavra pela primeira vez, a criança terá como base o significado dessa palavra que é provido pelo adulto, porém o adulto não ensina a criança a pensar como ele sobre aquela palavra, pois a aprendizagem não ocorre através da mera repetição e reprodução, deste modo, a criança para compreender e fazer uso dessa palavra forma o seu próprio pensamento.

O autor explica o desenvolvimento dos conceitos em duas fases: abstração e conceitos potenciais. A fase da abstração ocorre nas primeiras formas de pensamento da criança, possibilitando a capacidade de agrupar objetos com um maior grau de semelhança entre eles. Neste caso a criança está com a atenção direcionada mais para algumas características de um determinado objeto do que para outra. As características somadas fazem de um objeto o mais parecido possível ao da amostra, sendo o centro da atenção, assim a criança o abstrai das características que lhes chama menos atenção.

Assim sendo, a fase dos conceitos potenciais, ocorre após a fase da abstração, dar-se quando a criança ao invés de focar a atenção a várias características dos objetos para realizar os agrupamentos, centra-se a atenção apenas uma única característica desse objeto. Somente com o domínio da abstração agrupada ao desenvolvimento do pensamento através de complexos que se podem constituir verdadeiros conceitos:

Os nossos experimentos nos levam a uma conclusão essencialmente distinta. Mostram como das imagens e vínculos sincréticos, do pensamento por complexos, dos conceitos potenciais e com base no uso da palavra como meio de formação de conceito surge a estrutura significativa original que podemos denominar de conceito na verdadeira acepção desta palavra. (VIGOTSKI, 2009, p. 239).

Esse processo de desenvolvimento da fase da abstração para a fase de conceito potencial só ocorre pelas bases e relações constituídas no meio social, que possibilitam e influenciam diretamente nesta formação. O autor demonstra a importância da palavra para o processo de formação de conceito:

Elas mostram o que é o ponto central, o eixo básico e a ideia condutora de todo o nosso trabalho: no momento da assimilação da nova palavra, o processo de desenvolvimento do conceito correspondente não só não se conclui como está apenas começando. Quando está começando a ser apreendida, a nova palavra não está no fim, mas no início do seu desenvolvimento. Nesse período ela é sempre uma palavra imatura. O gradual desenvolvimento

interno do seu significado redonda também no amadurecimento da própria palavra. Aqui como em toda parte, o desenvolvimento do aspecto semântico é o processo básico e decisivo do desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança. Como diz Tolstói, a palavra quase sempre está pronta quando o conceito está pronto; isto quando se costumava supor que o conceito estivesse sempre pronto quando a palavra estava pronta. (VIGOTSKI, 2009, p.394).

Um conceito aprendido é elaborado mentalmente para depois ser expresso através da linguagem. O pensamento e a linguagem possuem raízes genéticas diferentes, porém se influenciam constantemente. O conceito é um ato de generalização, expresso por uma palavra, conforme a criança aprende novas palavras, que substitui a outra palavra e assim vai desenvolvendo seu intelecto e aumentando o seu grau de generalizações. Portanto, passa a operar melhor com os conceitos e seus significados. Conforme nos apresenta Vigotski (1989, p. 97).

A medida de generalidade determina não apenas a equivalência de conceitos, mas também todas as operações intelectuais possíveis com um determinado conceito. Todas as operações intelectuais – comparações, julgamentos, conclusões – exigem certo movimento dentro da rede de coordenadas que esboçamos. Mudanças no desenvolvimento da estrutura de generalização também produzem mudanças nessas operações.

Logo que a criança alcança níveis mais elevados de generalidade, consegue operar com conhecimentos independentes das palavras, não precisando reproduzir as palavras iguais as que utilizaram para lhe ensinar determinado conceito; aumentando a sua “liberdade intelectual” (VIGOTSKI, 1989). Todavia, esse processo de desenvolvimento exige grande esforço para que a criança alcance seu grau de “liberdade intelectual”, podendo assim operar com propriedade todos os conceitos aprendidos. Deste modo, a criança vai aprendendo a substituir determinada palavra em uma frase, vai podendo elaborar melhor seu pensamento, sua fala, e sua relação com o meio.

Os conceitos científicos e os conceitos espontâneos também possuem bases diferentes, apesar de se influenciarem. Os conceitos

espontâneos possuem uma ligação direta ao objeto concreto; a criança é orientada pelo objeto e não pelo pensamento. Os conceitos científicos possuem a relação indireta com os objetos, tendo a relação mediada por outros conceitos, generalizações e consciência, sendo frutos do aprendizado escolar. Vigotski (1989) também nos aponta que os conceitos científicos são descendentes, porque buscam se aproximar das experiências dos conceitos espontâneos. Já os conceitos espontâneos são ascendentes, pois buscam ascender aos conceitos científicos.

O segundo grande estágio no desenvolvimento dos conceitos abrange uma grande variedade – em termos funcionais, estruturais e genéticos – do mesmo modo de pensamento. Este, como todos os demais, conduz à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança. (VIGOTSKI, 1989, p. 178).

A formação de ambos os conceitos apenas iniciam no instante em que a criança assimila um novo significado de uma palavra. A criança precisa compreender o papel da palavra e do sentido para poder representar o mundo. Os conceitos são expressos através da linguagem, sendo esta própria do humano, gerada pela necessidade de comunicação. A aprendizagem da linguagem e da cultura modifica as funções psíquicas superiores. A comunicação supõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado das palavras. Enquanto o pensamento é intelectual, a linguagem é verbal. O pensamento realiza-se na linguagem; e, para que esse processo ocorra, é necessário determinado grau de desenvolvimento da criança. Toda linguagem discursiva possui um aspecto emocional, pois a linguagem parte de uma necessidade humana. A criança fala para expressar algo, seja para atender a uma necessidade biológica, por exemplo, a necessidade de pedir água, seja para comunicar algo a alguém, como, por exemplo, para expressar um sentimento.

A linguagem é expressão do pensamento; é por meio dela que operamos o pensamento, por isso a contribuição na aprendizagem de uma segunda língua em ampliar o repertório cultural da criança.

Vigotski (2009) afirma que o aprendizado de uma língua estrangeira³ é totalmente diferente do aprendizado da língua materna. Durante o processo de aprendizagem da língua estrangeira, nada se repete como na língua materna; é um aprendizado novo. Assim, o aprendizado da língua estrangeira emprega todo o aspecto semântico da língua materna, sendo que o ensino constrói nela a sua própria base. Diferentemente do aprendizado de uma língua estrangeira para o adulto, que estuda um sistema de signo que se corresponde ponto a ponto aos conceitos que o adulto já tem assimilado.

A língua estrangeira e a língua materna desenvolvem-se em vias diferentes, segundo Vigotski (2009, p.266)

Mas essas diferenças, por mais profundas que sejam, não devem empanar o fato de que ambos os processos de desenvolvimento das línguas materna e estrangeira têm entre si tanta coisa em comum quanto pertencem essencialmente à mesma classe de processos de desenvolvimento da linguagem falada, à qual se associa o processo também sumamente original de desenvolvimento da linguagem falada, que não repete nenhum dos anteriores mas é uma nova variante do mesmo processo único de desenvolvimento da linguagem. Além do mais, todos esses três processos – o desenvolvimento das línguas materna e estrangeira e o desenvolvimento da linguagem escrita – estão em uma interação extremamente complexa, o que sem dúvida, sugere que pertencem a mesma classe de processos genéticos e mantém entre si uma unidade interna.

Neste processo de interação complexa entre a língua materna, a língua estrangeira e a linguagem escrita, é possível notar que, apesar de se desenvolverem independentemente, influenciam-se diretamente entre suas unidades internas. Vigotski (2009) afirma que existe uma dependência inversa entre os dois processos (aprendizado das línguas materna e estrangeira), sendo a língua materna influenciada pela estrangeira. Assim, afirma a ideia de Goethe: “que quem desconhece

³ O termo língua estrangeira é utilizado pelo autor Vigotski (2009) o qual relata outro período histórico, porém o foco desta pesquisa, centra-se no alemão como língua de imigração, pois é a língua parte constituinte da cultura dos sujeitos de zona de imigração, aprendida como segunda língua ou as vezes língua materna.

uma língua estrangeira desconhece a sua própria”. Vigotski (2009) em suas pesquisas confirma a proposição de Goethe e traz que o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna a um nível superior em relação à tomada de consciência; à generalização de fenômenos da linguagem, do uso mais consciente da palavra como instrumento do pensamento e expressão de conceito. Com isso, o autor nos indica que, ao dominar uma língua estrangeira, a criança possui seu pensamento linguístico liberto do cativeiro das formas linguísticas e dos fenômenos concretos, podendo operar com mais liberdade em todos os âmbitos da linguagem.

Portanto, é possível perceber a grande contribuição do aprendizado de uma língua estrangeira na infância, que possibilita um acesso a uma nova cultura, pois é através da linguagem que a criança apropria-se do legado cultural existente. Assim, uma nova língua apresenta um novo legado cultural, trazendo novos elementos e ampliando as possibilidades de pensamento da criança. O aprendizado de uma língua estrangeira jamais prejudicará o aprendizado da língua materna, pois são desenvolvimentos em vias diferentes e independentes, como afirma Vigotski (2005, p. 1):

[...] todos os dados apresentados demonstram que a solução será extremamente complexa e dependerá da idade das crianças, do caráter do encontro das duas línguas e, finalmente (e o mais importante), da ação pedagógica no desenvolvimento da fala materna e estrangeira. Uma questão já é certa: as duas línguas, dominadas pela criança, não se chocam mecanicamente e não seguem as simples leis de entrelaçamento mútuo.

Com isso, percebe-se que um aprendizado de uma segunda língua vai além da constituição de novos conceitos e de aprender uma nova língua, pois está vinculado ao aprendizado de uma nova cultura, auxiliando assim o desenvolvimento infantil. Na medida em que amplia o repertório cultural e linguístico das crianças, modifica também sua relação com o mundo, seu pensar, seu agir intencional, modificando suas relações e impulsionando o seu desenvolvimento em todos os sentidos. Aprender uma nova língua não envolve somente a pronúncia e a linguagem, envolve a construção do pensamento em uma nova linguagem – a língua estrangeira, que por sua originalidade constitui-se independente da língua materna.

Conforme Vigotski (2009), podemos distinguir o desenvolvimento da linguagem materna e estrangeira do mesmo modo como distinguimos conceitos espontâneos e científicos. Assim, o desenvolvimento da língua materna é espontâneo; sendo o da língua estrangeira não espontânea. Quando se ensina um conhecimento científico a uma criança, esse conhecimento geralmente não possui relação com as experiências reais e imediatas vivenciadas pela criança. Dessa forma, o desenvolvimento dos conceitos científicos só é possível pelo desenvolvimento dos conceitos espontâneos, que foram elaborados anteriormente, com base nas experiências vivenciadas pela criança. Neste mesmo sentido, o desenvolvimento da língua estrangeira baseia-se na semântica da língua materna.

Vigotski (2009) entende que a língua estrangeira já tem a base de um conhecimento de mundo evoluído e constituído na língua materna. Neste sentido, a formação dos conceitos científicos, assim como a língua estrangeira, necessita de generalizações já constituídas e ações mais conscientes com os conceitos já aprendidos. Os conceitos científicos e a aprendizagem de uma língua estrangeira possuem grande influência para o desenvolvimento mental infantil, porque são processos que desde o seu princípio constituem-se de modo intencional e consciente. A criança sabe a diferença entre a língua estrangeira e a língua materna, tendo desde o início de seu aprendizado um agir intencional no seu desenvolvimento. No processo de desenvolvimento da língua materna, os elementos mais primitivos da fala são adquiridos antes dos mais complexos, que necessitam das consciências fonética, gramaticais e sintáticas. Na língua estrangeira, as formas mais sofisticadas do pensamento desenvolvem-se anteriormente à linguagem oral. Para um bom desenvolvimento de uma língua estrangeira, é necessário um determinado grau de maturidade da língua materna, pois, do mesmo modo, a criança é capaz de transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui de sua língua materna; sendo o oposto também possível: a língua estrangeira impulsiona o domínio de formas mais sofisticadas de pensamento na própria língua materna.

Dentre todos os aprendizados das linguagens na infância (materna, estrangeira, escrita), por mais que sejam independentes, correlacionam-se e interagem entre si, podendo assim auxiliar na ampliação e melhor desempenho no desenvolvimento intelectual da criança. Para que ocorra um bom desenvolvimento da língua estrangeira na infância, é necessário que, além do grau de maturidade da língua materna, exista o estabelecimento de uma nova relação com a língua materna, a qual “emprestará” seus significados à nova língua. Assim

como Vigotski critica a prática escolar em relação ao ensino da linguagem escrita, acredita-se que o mesmo ocorra nas práticas escolares no ensino da língua estrangeira, como se vê em Vigotski (2007, p. 125): “Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina linguagem escrita. Enfatiza-se de tal modo a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”.

Deste modo, ocorre também no aprendizado de uma língua estrangeira, a qual se enfoca com tanto apreço à pronúncia e à escrita correta das palavras, que acaba por escurecer totalmente o verdadeiro sentido do aprendizado e o seu significado. Acabam por ensinar palavras vazias, sem sentido e significado, mas com uma bela pronúncia reproduzida mecanicamente. Quando um aprendizado é vazio de significado, não é verdadeiro e sim com palavras desconexas, sem sentido, que não auxiliam em nada o desenvolvimento intelectual infantil.

O professor de língua estrangeira que media essa relação deve ter consciência de sua ação nesse processo. Ensinar uma língua é ensinar uma nova cultura, ampliar suas formas de pensamento e relação com o mundo. Desta maneira, se o ensino for apresentado de maneira fragmentada e limitada, como percebemos nas práticas escolares atuais, o aprendizado irá corresponder da mesma maneira e em nada irá auxiliar no desenvolvimento infantil, e será um aprendizado vazio e desinteressante, sem função social.

A aprendizagem de uma língua estrangeira possui um grande aparato em seu favor: todo o sistema de significados da língua materna que irão se tornar base para a constituição da nova linguagem. Assim sendo, a criança constitui com mais facilidade o aprendizado de uma segunda língua, pois possui os significados da base da sua língua materna. Do mesmo modo que Mello (2007) apresenta que as gerações futuras estão nos ombros das gerações anteriores, por todo o legado cultural disponível, a língua estrangeira está nos ombros dos significados aprendidos na língua materna.

Nesta direção, deve-se saber utilizar todos os elementos disponíveis, sempre focando a criança como um todo. O aprendizado de uma língua não se limita a uma nova pronúncia, a criança não aprende de forma isolada, somente com o intelecto, sem sentimentos, sem relações, sem o biológico. Ela aprende com todos esses elementos que a constitui e irá dar suporte para o novo aprendizado. Todo aprendizado que estabelece relação com as experiências infantis mobiliza diretamente a formação da personalidade, tornando o aprendizado mais

significativo e valioso ao desenvolvimento. Por isso, todo aprendizado na infância necessita de ter relação com o concreto e com as vivências da criança, em seu contexto e cultura.

As crianças aprendem um novo idioma de modo mais fácil do que os adultos, pois o adulto detém-se muito à relação sentido e significado existente na língua materna, focando sempre na pronúncia, nas regras, entre outros aspectos que relacionam a linguagem oral e escrita. Assim, focam o novo idioma de forma fragmentada e sem estabelecer relação com suas vivências, o que traz empecilhos ao aprendizado como um todo. Diferentemente, as crianças relacionam diretamente às suas vivências; e, por estarem se apropriando do legado cultural existente, constituindo sua relação com os outros e com o meio, o fazem com mais propriedade e consistência. Ao aprenderem uma nova língua, não focam a pronúncia, os erros, as letras, entre outros elementos que acabam por inibir a fala, ou a vontade. Elas o fazem pelo único e grandioso motivo: a necessidade de comunicar-se no novo idioma. Esta necessidade vai crescendo conforme sua capacidade de generalização na nova língua, o que acontece de modo mais fácil, pois a criança já possui a generalização na língua materna. Por isso, esses novos aprendizados, como os outros, devem ser apresentados para as crianças buscando instigar a sua vontade, gerando nela uma necessidade, para que assim esse aprendizado se constitua com maior consistência.

Com base em Vigotski (2009), é através da palavra que se materializa o pensamento; está na palavra o reflexo generalizado da realidade e seu significado vai além dos limites do pensamento. É na consciência que existem os diferentes modos de representação da realidade, os quais representam do mesmo modo diferentes tipos de consciência. A formação dos conceitos cotidianos e dos científicos possui uma direta relação com o desenvolvimento dos significados das palavras e suas mudanças na formação da consciência. Aprender uma nova língua na infância é uma libertação do pensamento, conhecimento ampliado da própria língua e ações no mundo, é ver o mundo de outra maneira, fazendo o uso dos elementos mais sofisticados do pensamento, operando com a palavra como instrumento do pensamento com mais liberdade e consciência. As relações constituídas do sujeito com o mundo e com a língua serão outras, indo além do significado. E pensar com ampliação de pensamento e conseguir operar e refletir isso não somente nas línguas não é ser somente bilíngue é se constituir ser humano pertencente a mais de uma cultura, não sendo algo fixo e estático, mas flexível em todos os âmbitos da vida do sujeito. Está na base da relação entre cultura, signo, palavra, pensamento, linguagem, a

essência do bilinguismo como sendo algo complexo, não somente de enunciação, pois o bilinguismo envolve a transformação e o desenvolvimento da palavra. A linguagem é o centro das relações sociais; deste modo, quando a linguagem e as possibilidades de operar com a mesma se modificam, refletem nas relações e na postura diante da vida, é uma nova estrutura de pensamento e linguagem.

No próximo capítulo, analisamos os documentos oficiais que garantem o ensino de uma língua estrangeira no currículo do ensino fundamental; considerando os aspectos dos documentos que foquem o olhar para a aprendizagem de uma língua estrangeira e suas especificidades em relação às línguas de minorias (imigração). Também realizamos um mapeamento dos dados do Censo Escolar 2012, com foco no alemão, o qual está inserido na língua e literatura outra.

4 DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO MAPEAMENTO DO CENSO ESCOLAR 2012

Neste capítulo buscamos explicitar elementos para compreender o lugar da língua alemã nas escolas Catarinenses. Deste modo realizamos uma análise em três documentos oficiais que garantem o ensino de língua estrangeira na educação básica e um levantamento no Censo Escolar 2012. Assim buscamos investigar e conhecer o lugar do alemão nas escolas de Santa Catarina, quais instituições possuem esta língua em seu currículo e em quais níveis de ensino. Buscamos também problematizar a ausência do alemão como língua oficial nos dados do Censo Escolar 2012, relacionando com os elementos trazidos nos documentos oficiais e nas pesquisas estudadas.

4.1 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para compreender o lugar da língua alemã nos currículos das escolas Catarinenses foi necessário conhecer os documentos que garantem esse ensino. O foco central da nossa pesquisa é as contribuições da aprendizagem de uma segunda língua para o desenvolvimento infantil, assim selecionamos os documentos que garantem o ensino da língua estrangeira na educação básica, focando os anos iniciais do ensino fundamental. Para a análise do ensino de língua estrangeira nos documentos, foram selecionados três documentos oficiais que garantem o ensino de língua estrangeira na educação básica: Parâmetro Curricular Nacional – Língua estrangeira (1998), Resolução n° 01/2010 do Ensino Fundamental de nove anos e a Proposta Curricular de Santa Catarina – Língua Estrangeira (1998). Assim buscou-se realizar um diálogo entre os documentos e as pesquisas relacionadas ao tema. Nos documentos oficiais que garantem uma educação básica de qualidade para as crianças brasileiras, o ensino de uma língua estrangeira não faz parte do currículo dos anos iniciais da educação básica. O ensino de língua estrangeira no Brasil de certo modo não é considerado importante ao desenvolvimento infantil, pois sua obrigatoriedade é somente no 5ª série do Ensino Fundamental, não sendo proibido o ensino anterior a este nível, porém não é garantido em legislação. Do mesmo modo que Nogueira (2009) e Cavallari (2011), realizamos uma busca nos documentos oficiais da educação básica, para

assim constatar o lugar do ensino de uma língua estrangeira dentro da educação pública.

Dentro dos vários objetivos elencados no PCN – Língua estrangeira (1998, p. 7), são os objetivos do ensino fundamental são:

[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Esses dois objetivos focam a importância do reconhecimento e formação da identidade nacional, levando em considerações os aspectos socioculturais brasileiros, contra qualquer discriminação. Entretanto, traz elementos que recordam a campanha de nacionalização trabalhada por Fritzen (2007) e Mailer (2003). Então, conforme Fritzen (2007), a língua alemã no Estado de Santa Catarina é uma língua de herança, sendo a língua e a identidade imbricadas no processo de construção do ser humano.

O PCN – LE (1998) também traz a justificativa social do ensino de língua estrangeira no ensino fundamental, ficando este focado na leitura e escrita e não na oralidade.

A inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população. No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo

nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (PCN – LE, 1998, p. 20).

Explicita, assim, que somente uma pequena parcela utiliza a comunicação oral, mas com a exceção das zonas de imigração. Entretanto, o mesmo documento quando relaciona a língua estrangeira com a língua materna, realiza a reflexão sobre o português e não explica a possibilidade que a língua estrangeira para alguns pode ser a língua materna para outros, e o português pode ser uma segunda língua ou até mesmo a língua estrangeira.

O documento defende o ensino de uma língua estrangeira a partir da 5ª série, pois ao chegar a essa série “a criança já é falante competente de sua língua materna” (PCN – LE, 1998, p. 28), sendo que, conforme Vigotski (2009), aprendizagem de uma segunda língua influencia positivamente no desenvolvimento infantil.

Os PCNs (1998) do terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental asseguram a inclusão de uma língua estrangeira no currículo do ensino fundamental (5ª a 8ª série), levando em consideração três fatores: fatores históricos (relação com o papel que uma determinada língua teve em certo momento da história da humanidade); fatores relativos às comunidades locais (a convivência das comunidades locais e imigrantes); e fatores relativos à tradição (relação que algumas línguas estrangeiras exerceram nas relações/trocas culturais entre os países). Percebem-se duas questões norteadoras que baseiam a existência do ensino de língua estrangeira nos anos iniciais:

Duas questões teóricas ancoram os parâmetros de Língua Estrangeira: uma visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem. O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua

Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos. (PCN – LE, 1998, p. 15).

Cavallari (2011) e Nogueira (2009), em seus estudos, abordam os documentos oficiais que garantem o ensino de Língua estrangeira (inglês) na educação pública do Brasil, enfatizando a visão dos PCNs em seu caráter sociointeracionista da linguagem.

Com base nos trechos destacados anteriormente, observa-se uma orientação sociointeracionista, perpassada pela visão cognitivista, para efeito de formulação das propostas e procedimentos didáticos que compõem o referido documento. O trecho a seguir aponta para as visões ou orientações teóricas que deveriam fundamentar a aprendizagem de LE: “Assim, os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se depararem”. (PCN – LE, 1998, p. 57-58). (CAVALLARI, 2011, p. 297).

Portanto, trazem a importância das trocas nas relações para a construção de significados linguísticos. Porém, Cavallari (2011) destaca que, na visão interacionista, a língua é vista como um instrumento que pode ser manipulado e controlado pelo sujeito, conforme seus objetivos de leitura; também rebatendo com a outra visão de linguagem:

Em contrapartida, a perspectiva discursiva, perpassada pelo desconstrutivismo, entende a linguagem como um contínuo processo de produção de sentidos ou de efeitos de sentido, pois, de acordo com Derrida (1981 apud Arrojo, 1992), as palavras sempre carregam outros significados que elas colocam em movimento, apesar de nossos esforços para fechar o significado. Daí o distanciamento desta

perspectiva em relação à visão estruturalista, segundo a qual cada significante corresponderia a um significado mais ou menos fixo ou socialmente convencionado e compartilhado. (CAVALLARI, 2011, p. 296).

Nesta mesma direção, aborda que o documento propõem práticas educativas de modo colaborativas.

Assim sendo, propor uma prática colaborativa, em sala de aula de LE, estabelecendo funções específicas para cada participante do grupo, solucionaria alguns possíveis problemas ocasionados pela diferença de conhecimento linguístico entre os alunos e pela heterogeneidade do grupo. Vale ressaltar que a prática colaborativa também encontra respaldo e se justifica pela visão interacionista. (CAVALLARI, 2011, p. 298).

Contudo, Cavallari (2011) destaca que existe uma (con) fusão de abordagens e perspectivas nos documentos analisados, tendo uma fusão da visão estruturalista com a interacionista de leitura, na qual a língua é considerada como quebra-cabeça que pode ser montado, manipulado e significado; parecendo existir uma relação de causa e efeito como se o conhecimento das estruturas gramaticais já permitisse uma leitura crítica vinculada ao conhecimento de mundo do leitor.

O PCN-LE (1998) explicita em seus escritos que busca ser uma fonte de referência para discussões sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sem ter caráter dogmático e sim de uma prática reflexiva. Sempre focando a importância deste ensino para a constituição do aluno como sujeito do discurso, que possa agir no mundo com a língua estrangeira. No mesmo sentido, Cavallari (2011) complementa que é necessário que se reflita e problematize sobre as visões de leitura, de sujeito e de linguagem que embasam a nossas práticas que buscam constituir o aluno-leitor. Assim, Nogueira (2009) constata em sua pesquisa com os professores a importância da preservação e valorização da língua e cultura materna da criança, para que possa ser utilizada como base ao aprendizado do novo código linguístico e cultural.

O ensino de língua estrangeira também é assegurado pela Resolução nº01/2010 do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos da rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina em seu Art. 9 e

10, trazendo a obrigatoriedade da inclusão de ao menos uma língua estrangeira moderna na parte diversificada do currículo do ensino fundamental, a partir do 5º ano. Em seu Artigo 11, especifica a importância da formação dos professores em suas áreas específicas e com o planejamento de maneira integrada junto ao professor de referência da turma. A organização da matriz curricular do ensino de nove anos é dividido em 5 etapas, estando a língua estrangeira integrante da terceira parte que corresponde ao 5º ano, o qual determina duas aulas à respectiva disciplina, explicitando sua continuidade nas demais etapas e anos.

III - o 5º ano dos Anos Iniciais deverá contemplar os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia com professor unidocente. A área de Educação Física com três aulas semanais, Arte com duas aulas semanais e Língua Estrangeira com duas aulas semanais serão ministradas com professor licenciado na área, devendo seu planejamento ser integrado com o professor unidocente. (RESOLUÇÃO, 2010, p. 6).

Também abordando em uma nota a necessidade de gradativamente inserir o ensino de língua estrangeira no 4º ano do Ensino Fundamental. “§2º Em 2012, devem ser implantados, gradativamente, nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino, as disciplinas de Arte e Língua Estrangeira, com professor licenciado na área, a partir do 4º ano.” (RESOLUÇÃO, 2010, p. 6).

Nesta mesma direção, encontramos a proposta curricular de Santa Catarina, que com sua nova versão junto com o projeto de aprofundamento e revisão de sua proposta, também como com a aprovação da “LDB da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20/12/96, que, no artigo 26, § 5º, garante a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LE a partir da 5ª série do Ensino Fundamental –, abriram-se espaços para a discussão das questões envolvidas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.” (PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE, 1998, p.1). Em seu conteúdo, explicita a importância do aprendizado de uma língua estrangeira, trabalhando com os conceitos

de prática social da linguagem defendido também neste trabalho de acordo com Vigotski e Bahktin, trazendo um pouco da sua história de implementação no Brasil, e muitos apontamentos sobre sua relevância:

Com o período de democratização, foi possível observar alguns avanços no ensino de LE em nosso Estado nos últimos anos. No entanto, essa área ainda não obteve toda a atenção necessária, já que, historicamente, tem representado apenas um apêndice nos currículos das escolas. Esta situação não difere da realidade da maioria dos estados do País, uma vez que a legislação pertinente, até dezembro de 1996, limitava-se a recomendar a inclusão de LE na grade curricular. Com efeito, a Lei Federal nº 5.692/71 – embora tenha listado LE como primeira matéria da parte diversificada do currículo de 1º e de 2º grau, colocava como restrição que só fosse ministrada quando houvesse condições materiais e humanas nas unidades escolares. Sempre houve uma situação de indefinição quanto à obrigatoriedade de LE no currículo. Contrariamente a essa orientação, pensamos que a aprendizagem de uma LE é parte integrante do processo educacional, devendo ela, como disciplina, estar em pé de igualdade com as outras no contexto escolar. (PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE, 1998, p. 2).

Conforme o documento, durante a década de 80, o inglês era a língua predominante nas escolas públicas de Santa Catarina. Após uma mudança na política de ensino de línguas (monolinguismo para plurilinguismo) obteve-se o oferecimento no currículo escolar de Francês, espanhol, alemão e italiano. No período de 1984 a 1988, houve a reintegração da língua estrangeira nas escolas catarinenses através de um convênio de cooperação técnica efetuado entre a SED e a Universidade Federal de Santa Catarina, a qual buscava tornar a oferta da língua estrangeira uma opção do aluno e também garantir a diversificação das línguas, considerando a formação étnica da população catarinense. Nos anos 90, por meio da fundação de projetos especiais, ocorreu a priorização do espanhol e francês com parceria de universidades e embaixadas.

Com o advento do MERCOSUL, surge a necessidade de integração dos países membros, e a educação entra na pauta das discussões. Em 27 de novembro de 1992 foi assinado em Brasília, na reunião de ministros de Educação dos países signatários do Tratado do MERCOSUL, o "PLAN TRIENAL PARA LA EDUCACIÓN EN EL MERCOSUR", prevendo formar professores para ministrarem as línguas oficiais (português e espanhol) no contexto do MERCOSUL. Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação e do Desporto buscou a parceria das embaixadas do Chile, da Argentina, do Paraguai, do Uruguai e da Espanha para implementar o ensino da língua espanhola. Houve a oficialização do Protocolo de Intenções com a Embaixada da Espanha para a realização de capacitação para cinquenta professores habilitados em Letras/Língua Estrangeira. Paralelamente à capacitação, a SED buscou meios para habilitar estes docentes e, em parceria com a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), elaborou o Projeto Emergencial "Habilitação para o ensino do espanhol". O curso foi realizado em oito etapas, totalizando uma carga horária de 810 h/a, incluindo o estágio. Atualmente, cinquenta e uma (51) escolas públicas estaduais oferecem o espanhol como opção de Língua Estrangeira. (PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE, 1998, p. 2).

Deste modo, o documento aborda que, com a assinatura do protocolo de Intenções nº 005 de abril de 1993 (Embaixada da França, SED e UFSC), foi possível a reintrodução do francês nas escolas públicas do Estado, o que levou à capacitação de professores de Francês em várias etapas, com o projeto Bivalência – Didática integrada de professores de Francês e de Língua Portuguesa. Essa integração buscou melhorar a qualidade do ensino da língua materna e estrangeira. Houve a renovação do protocolo em 1996, dando continuidade ao projeto em várias escolas.

A proposta aborda que o ensino de alemão é assessorado e orientado por um representante do Governo da Alemanha, que atua no órgão central da Secretária Estadual de Educação, o qual busca trabalhar na capacitação dos professores das escolas públicas e realizar orientação

pedagógica e auxílio de material. Em 1996, assinou-se um acordo entre o Estado Catarinense e a República Italiana, para possibilitar o ensino do Italiano em Santa Catarina, mas atualmente ainda estão centrados na formação dos professores.

De acordo com o documento, apesar da existência desses diversos projetos e ações que possibilitam o ensino das diferentes línguas nas escolas públicas catarinenses, o inglês ainda é considerado predominante no currículo das instituições catarinenses. O inglês não possui um projeto específico, desse modo os professores trabalham com base somente na sua formação acadêmica. Contudo, a Proposta curricular Catarinense, com suas contribuições, considera importante propor questões teórico-metodológicas para a orientação global de língua estrangeira nas escolas públicas catarinenses, seja ela associada a projetos e acordos ou não, pois analisa a importância da língua estrangeira como um todo e não de modo específico a cada língua; abordando várias razões que justificam a importância de aprendizado de uma língua estrangeira.

O domínio de uma LE se constitui em mais uma possibilidade de ampliação do universo cultural do aluno, possibilitando-lhe o acesso e a apropriação de conhecimentos de outras culturas. Como um dos eixos norteadores da proposta curricular é a socialização do conhecimento, a aprendizagem de uma LE não limita o conhecimento ao que a língua materna pode oferecer. 2. Esse processo de aprendizagem desenvolve no aluno estratégias importantes para o desenvolvimento do pensamento e aquisição do conhecimento sistematizado. Para discutir essa questão, vamos refletir sobre a relação entre a aprendizagem dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos, feita por Vygotsky. Este autor entende que o desenvolvimento dos conceitos científicos, assim como o aprendizado de uma LE, permitiria o desenvolvimento de muitas funções intelectuais. (PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE, 1998, p. 4).

Conforme Nogueira (2009) e Cavallari (2011), a análise dos documentos constata a importância da relevância do aprendizado de uma língua estrangeira, enfatizando a formação de professores. Pudemos

notar que, no caso do inglês, não existe um processo de formação continuada e nem orientação pedagógica, mesmo sendo a língua priorizada nos currículos das escolas catarinenses. Porém, não foi possível encontrar um documento atual que garanta e explicita o ensino do alemão no estado catarinense, os documentos oficiais analisados apresentam a importância e o valor das comunidades de imigração, porém somente a Proposta Curricular Catarinense (1998) que detalha um pouco sobre o alemão. Conforme Trauer (1994), a proposta de ensino diversificado de línguas estrangeiras modernas no estado de Santa Catarina somente foi concebida pelo Conselho Estadual de Educação no modo de um projeto piloto de maio de 1984, que recomendou a implementação gradativa a partir de julho do mesmo ano em algumas escolas. Buscando agilizar a implementação desenvolvimento e acompanhamento do projeto (orientação de professores, divulgação nas escolas, seleção de materiais didáticos, entre outras ações necessárias), houve uma parceria da Secretaria de Educação do Estado e a Universidade Federal de Santa Catarina. As línguas estrangeiras modernas sugeridas no projeto eram: inglês, espanhol, alemão, Francês e Italiano. Focando o Italiano e o Alemão com um novo enfoque na época, sendo além de línguas estrangeiras, levando em consideração a presença viva delas, enquanto segundas línguas maternas no estado catarinense. O projeto também focava o direito a uma educação bilíngue para a formação de um cidadão bilíngue, respeitando os interesses regionais na escolha da língua moderna, estando presente em um ensino continuado de 1º e do 2º grau, garantindo 3h /aula semanais de estudo preferentemente a partir da 5ª série. O projeto tinha a duração prevista de 4 anos (1984 a 1988):

Concluído, assim, O PROJETO PILOTO em 1988, a continuidade da oferta de língua estrangeira nas escolas públicas, apesar de mostrar-se salutar e viável, sofreu um sensível retrocesso em Santa Catarina, principalmente onde as escolas não puderam contar com recursos locais ou de outras entidades. Vale lembrar que a presença da língua alemã pôde ser mantida e expandida durante a fase final e após a conclusão do PROJETO PILOTO em Santa Catarina, garantindo continuidade até o presente, graças à cooperação técnica prestada pela República Federal da Alemanha para o seu ensino nas escolas até a presente data. A retração do ensino

de línguas estrangeiras no ensino fundamental das escolas básicas estaduais, restringindo-se no currículo às duas horas semanais apenas nas 7ª e 8ª séries, conforme a proposta do estado para a grade curricular presente, demonstra o entendimento elitista que ainda grassa no meio político no que diz respeito à educação bilíngue, dificultando o acesso de muitos (levando em conta a evasão escolar precoce) a um direito reconhecido há mais de quarenta anos pelas Nações Unidas (ONU). (TRAUER, 1994, p. 82).

Contudo, este projeto piloto deveria voltar à tona para reorganizar o ensino de línguas modernas no currículo escolar Catarinense. Essa questão será refletida a seguir com base no Censo escolar 2012.

4.2 O LEVANTAMENTO DO CENSO ESCOLAR 2012

Neste capítulo, apresentam-se os dados levantados com base no censo escolar 2012, focando a “língua e literatura outra”, explicitando locais e séries as quais ocorrem a sua efetiva atuação. Também se trabalha a relação dos dados levantados (censo escolar 2012) com os dados (SEE – CEASC 1993) apresentados na pesquisa de Trauer (1994).

Conforme o site oficial do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Censo escolar é coordenado pelo Inep, sendo um levantamento de dados estatístico-educacionais de domínio nacional realizado todos os anos, com o auxílio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, contando com a participação de todas as instituições escolares (públicas e privadas) do país. O Censo escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica, utilizado nas suas diferentes etapas e modalidades, coletando dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções, docentes, movimento e rendimento escolar. São dados muito importantes para toda a organização educacional no país.

Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes,

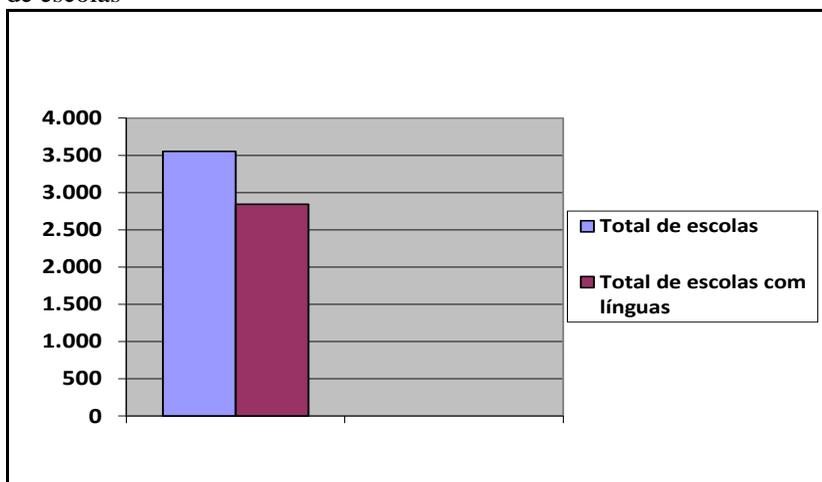
implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Além disso, os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio, juntamente com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação. (site oficial do INEP: <http://portal.inep.gov.br/>).

Apesar de toda a relevância e importância dos dados do Censo Escolar, estes não são de fácil acesso para os pesquisadores. Deste modo, necessitou-se do auxílio de outros pesquisadores da área para o acesso aos dados. Também foi necessário realizar diversos cruzamentos de dados, pois as planilhas do Censo são todas em códigos, sendo quase impossível a sua compreensão. Após excessivo trabalho sobre os diferentes dados, considerou-se importante realizar um recorte nas planilhas para facilitar o cruzamento de dados considerados relevantes para a presente pesquisa. O objetivo desse recorte é levantar o número de instituições existentes no estado de Santa Catarina que possuem o alemão como segunda língua, trazendo, de modo geral, o número de instituições que possuem as demais línguas estrangeiras, com o intuito de comparar e analisar os dados. Desse modo, foram selecionados os dados somente dos professores de línguas estrangeiras que constam no censo de 2012, com as respectivas descrições: língua e literatura inglesa, língua e literatura espanhola, língua e literatura francesa, língua e literatura indígena e língua e literatura outra, o código da etapa de ensino, código das instituições de ensino, código da rede e código do município.

Procurou-se realizar uma busca geral no estado de Santa Catarina considerando as línguas estrangeiras que fazem parte do currículo escolar das escolas Catarinenses, focando o alemão. Porém, logo no início, percebeu-se que, apesar de ser um estado colonizado por alemães e italianos, essas duas línguas não possuem um espaço reservado no currículo escolar, pois são consideradas como língua e literatura outra.

Outro dado que dificultou as análises foi o fato de 511 professores estarem locados em instituições que não existem ou não são cadastradas – 1,15% do total de professores. Ao buscar a relevância do ensino de uma língua estrangeira para o estado catarinense, filtraram-se todas as instituições de cada município e sua relação com o ensino de língua estrangeira e os resultados alcançados aparecem nos Gráficos 3 e 4 abaixo. 2.530 escolas possuem em seu currículo o inglês como língua estrangeira; 612 possuem o espanhol; somente uma possui o francês; 168 escolas possuem “outra”, as qual consideramos ser alemão ou italiano; e 35 escolas possuem línguas indígenas no currículo.

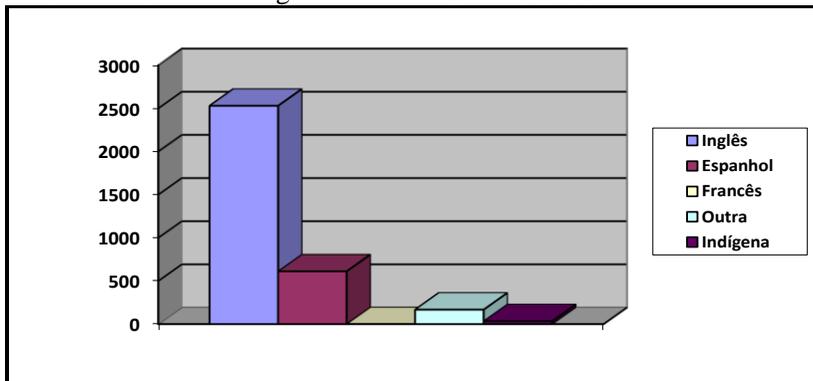
Gráfico 3 – Total de escolas com ensino de línguas em relação ao total de escolas



Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados levantados.

O Gráfico 3 nos mostra que, nos 294 municípios existentes, há o total de 3.554 instituições escolares (públicas e privadas), sendo que apenas 2.845 possuem o ensino de língua estrangeira.

Gráfico 4 – Todas as línguas do Censo Escolar 2012



Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados levantados.

Já o Gráfico 4 nos aponta que 2.530 escolas possuem em seu currículo o inglês como língua estrangeira; 612 possuem o espanhol; somente uma possui o francês; 182 escolas possuem “língua e literatura outra”, as quais consideramos ser alemão ou italiano, e 35 escolas possuem línguas indígenas no currículo.

As 182 escolas que possuem a “língua e literatura outra” estão distribuídas entre 51 municípios catarinenses, nos respectivos níveis de ensino das seguintes etapas da educação básica: Educação Infantil (multietapa), Ensino Fundamental (regular, multisseriado e multietapa), Ensino médio (regular, normal e integrado) e EJA (anos finais do ensino fundamental).

Com base nos dados apresentados acima, é possível relacionar o que trabalha Vigotski (2009) sobre a relação do sujeito com o meio: o ser humano é reflexo da cultura na qual está inserido, ou seja, toda a sua constituição, aprendizagens, hábitos e relações sempre dependerão da cultura; sendo esta também construída historicamente, conforme apresenta Mello (2007, p. 4).

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao

longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana.

A trajetória de consolidação da língua alemã no Brasil é composta por diversos obstáculos e conquistas, desde seu uso corriqueiro, a sua proibição até a sua formalização curricular. A cultura alemã no Brasil foi sendo repassada de geração em geração desde o início da imigração em 1824 até os dias atuais com a inserção no currículo oficial, com a preservação da cultura, costumes e hábitos presentes atualmente em alguns municípios Catarinenses. Contudo, ainda é questionável o seu não aparecimento no Censo Escolar 2012 como de fato uma língua consolidada como é o inglês no currículo escolar Catarinense. Isto nos faz refletir sobre qual é realmente o conceito de sociedade que está em vigor, pois o estado catarinense foi colonizado por imigrantes alemães, italianos e poloneses. Assim, estas línguas e culturas deveriam ser preservadas e priorizadas no estado, o que não acontece conforme podemos perceber no Censo Escolar 2012, uma vez que o alemão está inserido na língua e literatura outra, que também inclui as outras línguas como o italiano e polonês, entre outras línguas minoritárias de imigração. Essa “indiferença” ou falta de prioridade com a cultura e língua é possível notar também nos estudos de Fritzen (2012, p. 115).

Quando se trata, porém, de analisar o bi/multilinguismo em grupos de línguas minoritárias, no caso deste trabalho, línguas de imigração, tem-se uma visão deturpada do fenômeno. Em geral, o bilinguismo desses grupos não é reconhecido, pois o que se leva em conta para considerar se um indivíduo é bilíngue é o domínio de línguas de prestígio, em sua forma

padrão idealizada. Com relação aos teuto-brasileiros ou aos ítalo-brasileiros, para citar dois grupos da região do Vale do Itajaí, a variedade do alemão ou do italiano falado por eles é considerada apenas um ‘dialeto’, pelo fato de se distanciar da língua falada no país de origem ou por não ter passado pelo ensino formal na escola.

Todavia, é necessário apresentar o crescimento da língua alemã no currículo catarinense, que, apesar de não estar explícito no Censo escolar 2012, é possível ser percebido ao se olhar para o quadro apresentado por Trauer (1994), em que o número de escolas e municípios que possuem a língua e literatura outra cresceu significativamente. Os dados apresentados na dissertação de Trauer têm base na SEECEASC de 1993, constando 20 municípios, sendo que 7 não constam no censo escolar 2012. Para melhor visualização dos municípios presentes nos dados de Trauer (1994 – que toma por base o SEECEASC 1993) e no censo escolar (2012 – base de dados desta dissertação) com suas respectivas instituições que possuem a “língua e literatura outra”, realizamos um recorte constando somente os municípios-base de Trauer (1994). Vejamos, então, o Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Dados de Trauer (1994) em relação aos dados do Censo Escolar 2012

MUNICÍPIO	ESCOLAS/ SÉRIES (SEECEASC 1993)	ESCOLAS/SÉRIES (CENSO 2012)
Florianópolis	Colégio de Aplicação (Inicia – 5ª série)	Colégio de Aplicação UFSC (6º ano ao 3º E. Médio)
		Escola Waldorf Anaba (1º ao 9º ano)
		Asav – Colégio Catarinense (1º ao 3º E. Médio)
		E. B. João Gonçalves Pinheiro (EJA)
São José	E. B. São José (1994) (In. – 5ª série)	E. B. Prof. Joaquim Santiago (7ª série a 3ª série E. Médio)
	Colégio Joaquim Santiago (In. – 5ª série)	
Benedito Novo	Colégio Teófilo de Almeida (In – 5ª	

	série)	
Blumenau	E. B. Alberto Stein(In. – 5ª série)	E. B. Alberto Stein (7ª e 8ª série, 4º ao 8º ano)
	E. B. Anita Garibaldi (In. – 5ª série)	E. B. M. Anita Garibaldi (7ª e 8ª série, 4º ao 7º ano)
	E. B. CarlosTchechentin (In. – 5ª série)	E. B. M. Annemarie Techentin (7ª e 8ª série, 4º ao 7º ano)
	E. B. Duque de Caxias (In. – 5ª série)	E. B. M. Duque de Caxias (7ª e 8ª série, 4º ao 7º ano)
	E. B. Felipe Schmidt(In. – 5ª série)	E. B. M. Prof. Friedrich Karl Kimmelmeier (7ª e 8ª série, 4º ao 7º ano)
	E. B. Francisco Lanzer(In. – 5ª série)	E. B. M. Prof. Oscar Unbehaun (7ª e 8ª série, 4º ao 7º ano)
	E.B. Galício L. Esteves(In. – 5ª série)	E. B. M. Prof. Rodolfo Hollenweger (7ª e 8ª série, 4º ao 7º ano)
	E. B. Leoberto Leal(In. – 5ª série)	E. B. M. Leoberto Leal (4º ao 7º ano)
	E. B. Machado de Assis(In. – 5ª série)	E. B. Machado de Assis (7ª e 8ª série, 4º ao 7º ano)
	E. B. Alice Thiele(In. – 5ª série)	E. B. M. Lore Sita Bollman (7ª e 8ª série, 4º ao 7º ano)
	E. B. Almte. Tamandaré(In. – 5ª série)	E. E. B. Prof. Nilo Borghesi (Ensino Fundamental 8 anos – correção de fluxo)
	E. B. F. Ostermann(In. – 5ª série)	E. I. M. Alves Ramos (Ensino Fundamental 9 anos multi)
	E. B. Lauro Mueller(In. – 5ª série)	E. I.M. Dr. Blumenau (1º e 3º ano Ensino Fundamental e multi)
	E. B. Oscar Unbehaun(In. – 5ª série)	E. B. M. Prof. Oscar Unbehaun (7ª e 8ª série, 4º ao 7º ano)
E. B. Pedro I.(In. – 5ª série)	E. B. M. Pedro I. (7ª e 8ª série, 4º ao 7º ano)	

	E. B. PedroII(In. – 5ª série)	E. B. M. Pedro II (7ª série)
	Conj. Ed. Pedro II(In. – 5ª série)	E. I. M. Prof Ella Schwanke Eichstadt (3º ano Ensino Fundamental e multi)
	E. B. NemésiaMargarida (In – 5ª série)	E. I. M. Wily Muller (Ensino Fundamental 9 anos multi)
	E. B. Quintino Bocaiuva(In. – 5ª série)	E. B. M. Quintino Bocaiuva (7ªe 8ª série, 4º ao 7º ano)
	E. B. Vidal Ramos da S.(In. – 5ª série)	E. M. Alwino Dorow (Ensino Fundamental 9 anos multi)
	E. B. Sulma S. da Silva(In. – 5ª série)	E. M. Erich Klabunde (1º ano Ensino Fundamental de 9 anos e multi)
	Col. Adolpho Konder(In. – 5ª série)	E. M. Frederico Sievert (Ensino Fundamental de 9 anos multi)
	Col. E. H. T. Pacheco(In. – 2º Grau)	Esc. Barão do Rio Branco (6ª a 8ª série, 1º ao 6º ano, 1ª a 3ª série Ensino Médio)
	Col. Emílio Baumgart(In. – 2º Grau)	E. B. M. Emílio Baumgart (Ensino Fundamental de 8 anos – correção de fluxo)
	Col. Ilse Karsten(In. – 2º Grau)	
	E. B. Paulina Wagner(In. – 5ª série)	
	Col. João Widemann(In. – 5ª série)	
	E. Técnica H. Hering(In. – 2º Grau)	
Brusque	Col. Cónsul C. Renaux (In . – 5ª série)	Col. Cónsul C. Renaux (6ª e 8ª série)
Brusque – Guabiruba	E. I. Prof. A. Wippel (In. – 3ª série)	E. I. Prof. A. Wippel(Educação Infantil e Ensino Fundamental Multi etapas)
	E. B. Germano Brand(In. – 3ª série)	

	E.R.Prof.A. Schindwein(In. – 3ª série)	
	E.M.Vandeslau Schmitt(In. – 3ª série)	
Indaial	Col. Frederico Hart (In. – 5ª série)	Escola De Educação Básica Frederico Hardt(1ª a 3ª série Ensino Médio)
	Col. Luiz Polidoro (In. – 5ª série)	
	E. B. Marcos Rau (In. – 5ª série)	
	E. B. Raulino Horn (In. – 5ª série)	
	E. B. Prof. M. Bonassi (In. – 5ª série)	
	E.B.Juvenal deCarvalho (In. – 5ª série)	
	E. B. Arno Zorschke (In. – 5ª série)	
	E. B. Mulde Baixa (In. – 5ª série)	
Ibirama	Col. Hamonia	Colégio Hamonia (2º ao 9º ano E. Fundamental, 1ª a 3ª série Ensino Médio)
	Col. Gertrud Eichner	E. E. B. Gertrude Aichinger (1ª a 3ª série Ensino Médio)
		E. E. B.Eliseu Guilherme (7ª e 8ª série, 6º e 7º ano EnsinoFundamental)
		E. E. B.Walmor Ribeiro (7ª e 8ª série, 6º ano Ensino Fundamental, 1ª a 3ª série Ensino Médio)
		E. M. Christa Sedlacek (7ª e 8ª série, 1º ao 7º ano Ensino Fundamental)
Jaraguá Do Sul	Centro Ed. Evangélico(In. – 1ª série)	Colégio Evangélico Jaraguá (1º ao 9º ano Ensino Fundamental, 1ª a 3ª série Ensino Médio)
	E. B. Ant. Est. Airoso(In. – 5ª	C.E. Dente de Leite (3º ano Ensino Fundamental)

	série)	
	E. B. Helmut G. Duwe(In. 5ª série)	E.E.B. Prof. João Romario Moreira (7ª e 8ª série, 6º ano Ensino Fundamental, 1ª a 3ª série Ensino Médio)
Joinville	Col. Bom Jesus(In. – 1 série)	Associação Educacional Luterana Bom Jesus – IELUSC (6ª a 8ª série, 1º ao 6º ano Ensino Fundamental, 1ª a 3ª série Ensino Médio)
	Esc. Técnica Tupy (In. – 2º Grau)	Colégio Tupy (2ª e 3ª série Ensino Médio)
	E. B. Santo Estevão(In. – 5ª série)	E. E. B. Francisco Eberhardt (8ª série, 6º ano Ensino Fundamental, 1ª a 3ª série Ensino Médio)
	Col.CenecistaJ.E. Moreira(In. – 4 série)	E. E. B. VerGuilherme Zuege (3ª série Ensino Médio)
	E. B. João R. Moreira(In. – 5ª série)	Escola Municipal Pastor Hans Muller (6º ao 9º ano)
Joinville (Piraberaba)	E. Agr. Carlos F. Funke (In. – 5ªsérie)	Escola Agrícola Municipal Carlos Heins Funke (6º ao 9º ano Ensino Fundamental)
Itapiranga	Col. Int. de Itapiranga(In. – 2º Grau)	E. E. F. Porto Novo (7ª e 8ª séries, 2º ao 6º ano Ensino Fundamental)
	Col. São Vicente (In. – 5ª série)	E. E. B. São Vicente (7ª e 8ª série, 6º ano Ensino Fundamental, 1ª a 3ª série Ensino Médio, 1ª e 3ª série Ensino Normal)
	Col. Santo Antônio (In. –5ª série)	
Maravilha	Col. N. S. da Salete (In. – 5ª série)	
Mondaí	Col. Delminda Silveira (In. – 5ª série)	
	Col. Cenec. Artur Deiss (In. – 2º Grau)	
Mondaí – Riqueza	Col. Prof. G. da La Costa (In. – 5ª série)	

Piratuba	Col. Carlos Chagas (In. – 5ª série)	
Palmitos	Col. Cenec. Nereu Ramos (In. – 2º Grau)	
	Col. Felizbertode Carvalho (a partir de 1994)	
São Carlos	Col. Cardeal Arcoverde (In. – 5ª série)	
	Projeto PETRASC (3 escolas) (In. – 7ª série)	
	Col. 25 de Julho (In. – 2º Grau)	
Saudades	E. B. João B. Fleck (In. 7ª série)	E. E. B. João Batista Fleck (7ª e 8ª série Ensino Fundamental)
	Col. Rodrigues Alves (In. – 7ª série)	
Treze Tilias	Col. São José (In. – 1ª série)	E. E. B. São José (7ª e 8ª série, 6º ano Ensino Fundamental)
	Col. Cenec. Franc. Lidner (In. – 2º Grau)	E. M. Irmã Filomena Rabelo (6ª a 8ª série, 1º ao 6º ano Ensino Fundamental)
Tunápolis	Col. Padre B. Rambo (In. – 2º Grau)	E. E. B. Pe. Balduino Rambo (7ª e 8ª série, 6º ano Ensino Fundamental; 1ª a 3ª série Ensino Médio)
		Centro Educacional Helga Follmann (1º ao 5º ano Ensino Fundamental)
		E. M. Linha Fátima (1º ao 5º ano Ensino Fundamental)
		E. M. Linha São Pedro (1º ao 5º ano Ensino Fundamental)

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados levantados por Trauer (1994).

O Quadro 4 apresentado acima demonstra as mudanças ocorridas no período de 1994 a 2012 nos municípios e nas suas respectivas instituições educacionais em relação à “língua e literatura outra”. Nos municípios apresentados por Trauer (1994), é possível notar que não

houve grandes avanços e ampliações para o Alemão nas instituições, pois constam 20 municípios com 73 instituições educativas, sendo que, no Censo Escolar 2012, constam somente 13 dos municípios anteriormente apresentados com 55 instituições. Porém, no Estado de Santa Catarina, houve grande ampliação comparada aos dados de 1994, pois, atualmente, conforme o Censo Escolar 2012, a abrangência da “língua e literatura outra” está em 51 municípios com 182 escolas, em todos os níveis de ensino. Para melhor visibilidade, construiu-se um gráfico do recorte dos municípios e de suas instituições.

Sete municípios não aparecem no Censo Escolar 2012, apenas em Trauer: Benedito Novo, Mondaí, Mondaí Riqueza, Maravilha, Piratuba, Palmitos e São Carlos. Dos municípios, Blumenau se destaca no que se refere à quantidade de instituições que possuem o ensino da língua e literatura outra (alemão para Trauer) no currículo.

Como já foi dito, quando se analisou somente o Censo Escolar 2012, em relação à língua e literatura outra, encontraram-se 51 municípios com 182 instituições ao todo que possuem em seu currículo esse ensino nos diferentes níveis escolares.

De acordo com o Censo escolar (2012)⁴, do total de 51 cidades que possuem escolas com ensino de língua e literatura outra em seus currículos, 48 municípios apresentam menos de 10 instituições com essa características: 26 cidades com apenas uma escola cada, que ensina língua e literatura outra; 08 com duas instituições cada desse tipo; 03 municípios com três escolas cada com tal característica; 04 cidades com quatro instituições cada; 03 municípios com cinco escolas cada; 02 cidades com seis instituições cada que trabalham com língua e literatura outra; e, finalmente, 02 municípios com oito escolas cada (mais próximo de uma dezena) que possuem o ensino de língua e literatura outra em seus currículos (Nova Veneza e Schroeder). Apenas 03 cidades apresentam mais de dez escolas com essa modalidade de ensino: Pomerode, com quatorze escolas; Blumenau, com vinte e quatro; e Concórdia, com trinta e quatro instituições.

No universo de 182 escolas, 66% possuem o ensino de língua e literatura outra no Fundamental I ou no Fundamental I e II. 14,8% do total de escolas apresentam esse ensino apenas no Fundamental II. 10,5% das escolas ensinam no Fundamental II e no Ensino Médio. 5,0% das instituições de ensino que apresentam a língua e literatura outra

4 Dados obtidos no site do Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

trabalham a disciplina somente Ensino Médio. Apenas 2,7% das escolas ensinam a disciplina no Fundamental I e II e no Ensino Médio. Em 0,5% das escolas, tal ensino ocorre na Educação Infantil e no Ensino Médio. E também em 0,5 das instituições, a língua e literatura outra é ensinada no Fundamental I e no Ensino Médio.

Assim, o que o Censo 2012 nos mostra é que ainda há poucas escolas por município que contemplem o ensino da língua e literatura outra (na qual se insere o alemão), com exceção de Pomerode, Blumenau e Concórdia. Além disso, no total de escolas que o Censo apresenta como instituições que ensinam língua e literatura outra, em apenas 01 o ensino dá-se na Educação Infantil.

O Apêndice B nos mostra o universo do ensino da língua e literatura outra no estado de Santa Catarina sem, no entanto, distinguir se a língua é alemã, italiana, polonês ou outra de colonização do estado. Apêndice C apresenta especificadamente, a língua ensinada nas escolas de cada município do Censo escolar 2012. O que consta em cor preta no quadro significa que possui o ensino do alemão e o que está em vermelho indica o ensino de outras línguas que não seja o alemão.

No Censo escolar 2012, constam 51 municípios que possuem a “língua e literatura outra”, porém não é o que de fato acontece. Foi necessário realizar ligações telefônicas na Secretaria de Educação de cada município que apresentou a língua e literatura outra no Censo Escolar 2012 para verdadeiramente conhecer qual era essa “língua e literatura outra”. No total de municípios catarinenses, há 51 que apresentam a língua e literatura outra no currículo de suas escolas; todavia, apenas 24 possuem de fato a língua alemã no currículo; 8 ensinam italiano, sendo que um município apresenta alemão e italiano em seu currículo, fazendo o total de 31 municípios que possuem uma “língua e literatura outra”. Contudo, os demais 20 municípios informaram que ensinam somente Inglês e Espanhol, não sendo estas uma “língua e literatura outra”, pois o Inglês e o Espanhol possuem um espaço próprio no Censo Escolar e no Currículo Escolar das instituições; diferentemente da “Língua e Literatura outra”, que existem escondida e oscilante no currículo, sem ser reconhecida como verdadeiramente deveria ser. No total de 182 instituições com a “língua e literatura outra” no currículo, somente 95 ensina o alemão e 24 ensinam italiano. Nas ligações telefônicas realizadas, por muitas vezes, os responsáveis passavam as informações de modo aligeirado, sem detalhes, porém foi possível notar, por exemplo, que a Secretaria de Educação de Florianópolis não tem conhecimento de que existem 2 instituições que ensinam Alemão em seus currículos, como é o caso do Colégio de

Aplicação da UFSC e da Escola Woldorf Anabá (ambas as escolas sinalizadas com * no quadro acima). Deste modo, as afirmações feitas aqui foram a partir dos detalhes repassados por cada secretária, podendo haver erros como o que acabamos de mencionar acima, ou seja, o de que não há ensino de alemão em escolas de Florianópolis; porém, com relação aos demais municípios não têm como verificar, tendo, assim, que confiar no que foi repassado pelas Secretarias.

O ensino de alemão concentra-se nas instituições dos municípios localizados na faixa mais litorânea do estado, sobretudo ao norte (especialmente em Joinville e Schroeder), na Mesorregião do Vale do Itajaí (predominando Blumenau, Pomerode, Ibirama e Taió) e a Grande Florianópolis (São Bonifácio, São Pedro de Alcântara, Florianópolis e São José). Na região oeste, destacam-se: Alto Bela Vista, Arabuta, Tunápolis e São João do Oeste.

Com base na análise feita até aqui, o ensino da língua e literatura outra está presente em todas as etapas da educação básica, porém diferentemente em cada município e instituição. Acredita-se que o ensino de uma língua estrangeira tem muito para contribuir ao desenvolvimento infantil, porém esse é obrigatório somente no Ensino Fundamental II (6º ano), podendo estar presente nos outros níveis, mas não sendo uma prioridade de obrigatoriedade. De acordo com Vigotski (2010), a língua estrangeira amplia as possibilidades de pensamento da criança, possibilita um avanço em seu desenvolvimento como um todo. Ao aprender uma segunda língua, o ser humano consegue pensar melhor sobre a sua própria língua, elevando o seu grau de abstração ao mais alto nível.

Para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. De igual maneira, na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação. (VIGOTSKI, 2010, p. 481).

Com base nos dados apresentados na dissertação de Elizabeth, Trauer recortou-se um quadro geral dos municípios e suas instituições que possuíam a língua alemã em sua grade curricular, juntamente com o

status da língua no currículo (se língua estrangeira ou segunda língua materna).

Quadros 5 – Dados da SEECEASC (1993)

MUNICÍPIO/ ESCOLA	STATUS
FLORIANOPOLIS	
Colégio de Aplicação	LE
SÃO JOSÉ	
E.B. São José (1994)	LE
Colégio Joaquim Santiago	LE
BENEDITO NOVO	
Colégio Teófilo de Almeida	2LM
BLUMENAU	
E.B. Alberto Stein	LE
E.B. Anita Garibaldi	LE
E.B. Carlos Tchechentin	2LM
E.B. Duque de Caxias	2LM/LE
E.B. Felipe Schmidt	2LM/LE
E.B. Francisco Lanzer	2LM/LE
E.B. Galácio L. Esteves	LE
E. Técnica H. Hering	2LM/LE
E.B. Leoberto Leal	LE
E.B. Machado de Assis	LE
E.B. Alice Thiele	2LM/LE
E.B. Alnte. Tamandaré	LE
E.B.F. Ostermann	LE
E.B. Lauro Mueller	LE
E.B. Oscar Unbehaun	LE
E.B. Pedro I.	2LM/LE
E.B. PedroII	2LM/LE
Conj. Ed. Pedro II	LE
E.B. Nemésia Margarida	2LM/LE
E.B. Quintino Bocaiuva	2LM
E.B. Vidal Ramos da S.	2LM/LE
E.B. Sulma S. da Silva	2LM/LE
Col. Adolpho Konder	2LM/LE
Col. E.H.T. Pacheco	LE
Col. Emílio Baumgart	2LM/LE
Col. Ilse Karsten	2LM/LE
E.B. Paulina Wagner	2LM/LE
Col. João Widemann	LE
BRUSQUE	

Col. Cônsul C. Renaux	2LM/LE
BRUSQUE – Guabiruba	
E.I. Prof. A. Wippel	2LM
E.B. Germano Brand	2LM
E.R. Prof. A. Schlindwein	2LM
E.M. Vandeslau Schmitt	2LM
INDAIAL	
Col. Frederico Hart	Não informado
Col. Luiz Polidoro	2LM/LE
E.B. Marcos Rau	2LM
E. B. Raulino Horn	LE
E.B. Prof. M. Bonassi	2LM
E.B. Juvenal de Carvalho	2LM/LE
E.B. Arno Zorschke	2LM
E.B. Mulde Baixa	2LM
IBIRAMA	
Col. Hamonia	LE
Col. Gertrud Eichner	2LM/LE
JARAGUÁ DO SUL	
Centro Ed. Evangélico	LE
E.B. Ant. Est. Airoso	2LM/LE
E.B. Helmut G. Duwe	LE
E.B. Santo Estevão	LE
E.B. João R. Moreira	LE
JOINVILLE	
Col. Bom Jesus	LE
Col. Cenequista J.E. Moreira	Não informado
Esc. Técnica Tupy	LE
JOINVILLE – PIRABERABA	
E. Agr. Carlos F. Funke	LE
ITAPIRANGA	
Col. Int. de Itapiranga	Não informado
Col. São Vicente	2LM/LE
Col. Santo Antônio	2LM
MARAVILHA	
Col. N. S. da Salete	2LM/LE
MONDAÍ	
Col. Delminda Silveira	2LM
Col. Cenec. Artur Deiss	LE
MONDAÍ – RIQUEZA	
Col. Prof. G. da La Costa	2LM/LE
PIRATUBA	
Col. Carlos Chagas	Não informado

PALMITOS	
Col. Cenec. Nereu Ramos	2LM/LE
Col. Felizberto de Carvalho (a partir de 1994)	?
SÃO CARLOS	
Col. Cardeal Arcoverde	?
Projeto PETRASC (3 escolas)	?
Col. 25 de Julho	?
SAUDADES	
E.B. João B. Fleck	2LM
Col. Rodrigues Alves	2LM
TREZE TILIAS	
Col. São José	LE
Col. Cenec Franc. Lidner	LE
TUNÁPOLIS	
Col. Padre B. Rambo	2LM

Fonte: Adaptado de Trauer (1994).

O Quadro 5 nos mostra o seguinte: no universo de 74 escolas, em 36,50%, prevalece o ensino como língua estrangeira (LE); em 31,08 %, das instituições, o ensino tem o *status* tanto de segunda língua materna quanto de língua estrangeira (2LM/LE); já o *status* de segunda língua materna (2LM) aparece apenas em 21,62 das escolas; e, em 10,80%, não foi possível obter a informação desejada.

Assim por mais que se apresentem nos currículos das instituições escolares catarinenses a língua e literatura outra, não é possível verificar se esta é ensinada como segunda língua materna (língua aprendida juntamente com a língua mãe) ou como língua estrangeira. Acredita-se que o ensino tenha o foco da língua como língua estrangeira, pois, atualmente, são poucas as famílias que preservam a cultura e ensinam o alemão em casa. Porém o alemão faz parte da cultura local destes sujeitos que vivem em zona de imigração, apesar de algumas vezes o bilinguismo “de casa”, é desvalorizado socialmente, conforme apresenta Fritzen (2012, p.116):

Nota-se aí uma sobreposição da escrita em relação à fala, o que poderia ser explicado por vivermos numa sociedade grafocêntrica em que as práticas de escrita são mais valorizadas que as práticas orais. Como as línguas de imigração estão presentes na região, em grande parte, apenas na oralidade, a visão que circula é que as pessoas que

as falam usam um “dialeto”, uma mistura de línguas, associada à “língua de colono”, no sentido pejorativo do termo.

Deste modo, a língua oficial é priorizada, sendo a língua de imigração inferiorizada. Não é correto um município esconder e não valorizar a cultura que o constituiu. Assim se formulam vários questionamentos que não conseguem ser respondidos: por que a maioria das instituições escolares catarinenses possui apenas o inglês em seus currículos? Por que o alemão não aparece no Censo Escolar 2012? Por que a língua estrangeira, que é de fato muito importante para o desenvolvimento infantil, não está presente em todas as etapas da educação básica?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, o problema se amplia e adquire o seguinte aspecto: o bilinguismo deve ser estudado em toda sua amplitude e em toda a profundidade de suas influências no desenvolvimento psíquico da personalidade da criança de forma integral. (VIGOTSKI, 2005, p.5).

Para a realização desta pesquisa poderíamos escolher diferentes meios e caminhos, porém optamos por considerar o aprendizado de uma segunda língua como uma experiência cultural, pois, conforme a frase inicial deste capítulo, defendemos a ideia conforme Vigotski (2005, 2009) que o bilinguismo deve ser considerado em toda a sua amplitude e profundidade, como uma língua de contato com o outro. Refletir sobre a aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira, considerando diversos elementos que constituem esse fenômeno multidimensional (MAHER, 2007) não é algo simples, pois é pensar na constituição do ser humano integralmente, a qual se dá por meio das relações com o outro.

Desta forma, afirma-se que a aprendizagem de uma segunda língua é constituída como uma experiência cultural, pois é através da linguagem e na relação com o meio social que o sujeito constitui-se (VIGOTSKI, 2009). Essa constituição é um processo longo que ocorre por toda a vida do sujeito, pois segundo o mesmo autor, “o ser humano está sempre em permanente construção”. Nesta direção, a aprendizagem de uma segunda língua impulsiona o desenvolvimento infantil, pois possibilita ao sujeito pensar melhor sobre a sua própria língua, podendo atingir o grau de um pensamento mais sofisticado. Assim o sujeito possui a base da sua língua materna e consegue ter a língua estrangeira ou segunda língua como unidade de comparação e reflexão. A aprendizagem de uma segunda língua acrescenta muito ao desenvolvimento infantil, podendo este aprendizado, em fase inicial de escolarização, contribuir para a constituição e ampliação de possibilidades de pensamento da criança como pertencente a uma ou mais culturas. É através da linguagem que o sujeito se reconhece e se constitui no mundo em que vive (VIGOTSKI, 2009). O aprendizado de uma segunda língua, de acordo com Vigotski, não atrapalha o desenvolvimento da língua materna, pois se constituem (a LM e a LE) em linhas diferentes, mas se influenciam e contribuem para a reflexão e ampliação de pensamento. Conforme o autor, a segunda língua liberta o

pensamento do sujeito dos cativeiros da linguagem e dos fenômenos concretos. De tal modo, podendo operar com mais liberdade em todos os âmbitos da linguagem, a criança liberta-se como um passarinho de uma gaiola, podendo se expressar e ampliar todas as possibilidades de pensamento e operar com eles em todos os âmbitos de sua vida, sendo totalmente liberto. Somente quando o sujeito aprende que a palavra não é fixa ao objeto é que se torna capaz de operar com as palavras no seu cotidiano e na sua imaginação, podendo criar e modificar a sua forma de pensamento. Assim como o pensamento por conceitos, também a aprendizagem de uma segunda língua modifica o modo de agir e de pensar do sujeito bilíngue.

No mapeamento das pesquisas sobre o bilinguismo, a tese e dissertações lidas apresentam e reafirmam a importância da linguagem na constituição da identidade e pertencimento cultural, indo além da preservação cultural e dos costumes. Os eixos elencados para compreender e realizar a releitura dos trabalhos foi: Cultura e Bilinguismo, os quais foram focos dos trabalhos mapeados.

Os conceitos de bilinguismo encontrados nas pesquisas colaboraram para a reflexão desta temática. Foi possível perceber que Jung (1997), Pereira (1999), Mailer (2003), Unser (2006) e Fritzen (2007) possuem o olhar para a constituição histórica do sujeito bilíngue, cada autora com o seu conceito de cultura e bilinguismo, mas que se completam e expressam uma perspectiva social do bilinguismo. A questão da identidade e da cultura são os focos centrais dos trabalhos de Mailer (2003) e Unser (2006). Os trabalhos de Fritzen (2007) e Jung (1997) possuem o foco no letramento. O trabalho de Pereira (1999) é centrado na linguagem e identidade, também trabalhando o letramento.

O tema família, nas pesquisas, estava sempre associado à língua materna e preservação da cultura, como sendo o foco da aprendizagem e diálogos do alemão. Nesta relação à constituição da identidade e da cultura está sempre vinculada à linguagem, pois é fundamental na formação do sujeito como um todo. Cada trabalho apresenta a sua realidade bilíngue ou multilíngue trabalhando com as implicações entre identidade, língua e cultura, sempre indicando as relações existentes entre esses conceitos fundamentais para os estudos de realidades de imigração. Apesar de cada autor defender uma base teórica diferente, foi possível perceber um grande diálogo entre as pesquisas estudadas.

Os estudos sobre o bilinguismo - língua alemã também expressa a história da colonização alemã no Brasil e sua preocupação com a educação desde o princípio da chegada dos imigrantes. Cada realidade trabalhada nas diferentes pesquisas apresentam os momentos de avanços

e silenciamentos sofridos por cada comunidade, mas que deixaram grandes marcas para o ensino da língua alemã no Brasil. As pesquisas relatam que ainda hoje existem preconceitos linguísticos referentes às línguas de minorias. Infelizmente a língua alemã ainda é vista como língua de desprestígio por grande parte da população. Este fato pudemos relacionar com a pequena quantidade de escolas que possuem a língua alemã em seus currículos.

Em relação ao professor que possui um papel muito importante de mediação da criança com a cultura, as pesquisas de Jung (1997) e Fritzen (2007) nos apresentam as dificuldades que este encontra em contextos bilíngues ou multilíngues na sua prática e nesta mediação com a cultura. Isso ocorre pela falta de uma formação continuada e apoio ao profissional que realiza sua prática em contexto bilíngue. O que nos possibilita afirmar que o tema deveria estar presente nos documentos oficiais que asseguram o ensino de língua estrangeira no currículo oficial.

O ensino de língua estrangeira é assegurado nos documentos oficiais somente a partir do 5ª série do Ensino Fundamental conforme o PCN-LE 1998 e a partir do 5º ano segundo a resolução nº01/2010 do Ensino Fundamental de 9 anos, sendo mencionada a questão de minorias linguísticas, porém não aprofundando esta temática fundamental para as instituições escolares em zona de imigração. Apesar disso, não é proibido o ensino nos níveis anteriores, entretanto não é assegurado e exigido, sendo que este aprendizado impulsiona o desenvolvimento infantil.

O PCN-LE (1998) expressa ser uma fonte de referência para discussões sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como uma prática reflexiva com o foco na importância deste ensino para a constituição do aluno como sujeito do discurso, que possa agir no mundo com a língua estrangeira. Porém, a organização desse ensino também parece vaga, sem formação continuada como podemos perceber nas pesquisas, pois muitas vezes os professores não sabem como agir e se posicionar diante do bilinguismo das crianças. O projeto piloto apresentado por Trauer (1994) deveria voltar à tona para reorganizar o ensino de línguas modernas no currículo escolar Catarinense. As línguas de imigração merecem um olhar e dedicação diferenciada das secretarias de educação dos municípios de imigração, pois fazem parte da constituição cultural dos sujeitos. O acesso aos materiais didáticos de minorias linguísticas é mais restrito e difícil, conforme pudemos perceber na experiência do Município de Guabiruba, na qual a professora buscava e criava seu próprio material didático. Também

como percebemos nos documentos oficiais que não aprofundam esta temática em seus escritos, não efetuando as mesmas em suas realidades distintas.

Esta realidade de formação de professores em zonas de imigração deveria ser pauta nos cursos de formação geral e continuada, como eixo central, reconhecendo que o papel do professor nesta relação de mediação com a cultura e de ensino da língua é fundamental para a formação do sujeito.

Nesta direção, o Censo Escolar 2012 reflete o não aparecimento do alemão como “língua oficial” (sendo incluída na língua e literatura outra) como também as outras línguas de minorias linguísticas. As secretarias de educação de cada município pesquisado, muitas vezes não tinham o conhecimento do ensino da língua alemã. Deste modo os dados informados pelo Censo Escolar 2012 não foram os mesmos que os fornecidos pelas secretarias de educação. Assim no total de 51 municípios catarinenses que constam no Censo escolar 2012 somente 24 possuem de fato a língua alemã no currículo.

O Inglês e o Espanhol possuem um espaço próprio no Censo Escolar e no Currículo Escolar das instituições; diferentemente da “Língua e Literatura outra”, que existe escondida no currículo, não sendo reconhecida como verdadeiramente deveria ser. Portanto, no total de 182 instituições com a “língua e literatura outra” no currículo, somente 95 ensina o alemão. Essa ausência de espaço no Censo Escolar 2012 e no currículo escolar nos remete as marcas referentes aos anos de silenciamento e proibições das campanhas de nacionalização trabalhadas nas pesquisas mapeadas.

Não se pretende fechar e encerrar esta questão, pois ainda existem muitos questionamentos para reflexão que não foram possíveis de serem fechados e também não era foco deste estudo. Assim, ainda precisa-se refletir, por que a maioria das instituições escolares catarinenses possui apenas o inglês em seus currículos, sendo que somos um estado de colonização alemã e, por que, de fato, o alemão não aparece no Censo Escolar 2012. Como que ainda há descaso com a língua alemã com a falta de reconhecimento das próprias secretarias dos municípios. Por que a língua estrangeira, que é de fato muito importante para o desenvolvimento infantil, não está presente em todas as etapas da educação básica. São questões que surgiram no decorrer desta pesquisa, mas que, porém não conseguimos fechá-las, mas reconhecemos a importância e relevância destas para a área de educação.

Refletir sobre o bilinguismo no Censo Escolar 2012 é complexo, pelo fato de cada língua possuir seu espaço e se constituir de maneira

diferente. Nesta direção como pode a língua e literatura outra incluir todas as línguas de minorias linguísticas, sendo que estas deveriam ser valorizadas e estimuladas a fazerem parte dos currículos oficiais das escolas catarinenses. Mas de fato como pode a língua alemã ter espaço nos currículos escolares se nem ao menos é reconhecida como distinta no Censo escolar, enquanto o inglês, espanhol, francês possuem espaços específicos e “dominam” os currículos oficiais das escolas catarinenses.

Estas questões necessitam ser discutidas por todos os agentes que integram o cenário da educação em todos os âmbitos, pois a língua é parte constituinte da formação integral do ser humano. O aprendizado de uma língua estrangeira possibilita uma nova postura do sujeito diante do mundo, um novo olhar e novas ações que influenciarão diretamente na vida do sujeito bilíngue. É necessário pensar a língua estrangeira ou segunda língua como parte integral e fundamental para o currículo desde a Educação Infantil, principalmente para as instituições escolares localizadas em áreas de colonização de minorias linguísticas, pois os erros realizados no passado deixaram marcas evidentes na cultura deste povo, sendo direito destes se constituírem integralmente bi/multilíngues e bi/multiculturais.

As relações com as pesquisadas analisadas e os estudos de Vigotski (2009) nos possibilitou refletir sobre a formação do sujeito bilíngue com todas as suas influências. Assim é possível fazer uma analogia com uma árvore cheia de passarinhos, a árvore como a base da cultura, tendo seus ramos como as relações dos sujeitos com o meio e com os outros, os passarinhos como sendo os sujeitos bilíngues libertos dos cativos (VIGOTSKI, 2009).

REFERÊNCIAS

- BAHK TIN, Mikahail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CAVALLARI, Juliana Santana. **Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. Trab. linguist. apl. vol. 51, n. 2. 2011.
- CONCEIÇÃO, Robson Carapeto. **Representações de alunos do ensino fundamental no uso do alemão como língua de encontro: weltjugendsprache deutsch**. Dissertação de mestrado em estudos da linguagem. Universidade Federal Fluminense/RJ, 2011.
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- _____. Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto alegre: Artmed, 2009.
- FLORY, Elizabete Villibor. **Influências do bilingüismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria da equilibração de Jean Piaget**. Tese de doutorado em psicologia. USP/SP, 2009.
- FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas – SP: Mercado de letras, 2012.
- FRITZEN, Maristela Pereira **“ICH KANN MEIN NAME MIT LETRA JUNTA UND LETRA SOLTA SCHREIBEN”:** BILINGÜISMO E LETRAMENTO EM UMA ESCOLA RURAL LOCALIZADA EM ZONA DE IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO SUL DO BRASIL. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2007.

_____. **Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil.** Trab. linguist. apl. vol. 47 no.2 Campinas July/Dec. 2007.

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

FURTADO, Cristina Pereira. **Saberes Para Um Ensino Bilíngüe Na Educação Infantil.** Dissertação de mestrado em educação. PUC- Goiás. Goiânia/GO: 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JANES, Cristiane Regina Xavier Fonseca e LIMA, Elieuzza Aparecida de. **O processo de formação de conceitos na perspectiva Vigotskiana.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 39, p. 195-204, jan./jun. 2013.

JUNG, Neiva Maria. **Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilingüe (Alemão/Português).** Dissertação de mestrado em linguística aplicada. Universidade Estadual de São Paulo/SP, 1997.

_____. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe.** Tese de doutorado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, 2003.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONIRICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MAILER, V. C. O. **O alemão em Blumenau:** uma questão de identidade e cidadania. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística).

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
Florianópolis/SC, 2003.

MELLO, Suely. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva históricocultural.** Revista Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. v.25, n.1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem, Cultura e Cognição: contribuições dos estudos neurolinguísticos.**In: Linguagem Cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula/ Org: Eduardo Fleury Mortimer e Ana Luiza Bustamante Smolka. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOGUEIRA, Maria Cristina Matos. **Educação Intercultural Em Língua Estrangeira.** GT-4 Anped/2009.

OLIVEIRA, Inês Brabosa e ALVES, Nilda (Orgs.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, Maria Ceres. **Naquela comunidade rural, os adultos falam "Alemão" e "Brasileiro". Na escola, as crianças aprendem o Português:** Um estudo do Continuum Oral/Escrito em crianças de uma classe bisseriada. Tese de doutorado em Linguística aplicada. Universidade Estadual de São Paulo/SP, 1999.

PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira.** Brasília. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO: Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina: “Língua estrangeira: a multiplicidade de vozes.” Florianópolis, SC: SED, 1998.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Propostas para o inglês no Ensino Fundamental I público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Tese de doutorado em Linguística aplicada. Universidade Estadual de Campinas/SP, 2010.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LIBERTO, Heloisa; CARAPETO, Conceição, Robson. **Questões de interculturalidade no**

ensino da língua alemã como segunda língua DaZ (Deutsch als Zweitsprache): o caso dos "ovinhos de Páscoa" (Ostereier). Pandaemonium ger., n. 16. São Paulo, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SEYFERTH, Giralda, **A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira.** In: Neide Almeida Fiori et al (Orgs.). **Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres.** Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003.

SILVA, Flávia Renata da. **A educação alemã na colônia riograndense: 1922-1938 (maracaí/cruzália-sp).** Dissertação de mestrado em educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente/SP, 2010.

SOARES, Sheila Correa. **Bilingüismo e letramento: análise da interação entre duas línguas.** Dissertação de mestrado em Letras. Universidade de Santa Cruz do Sul/RS, 2008.

SPINASSÉ, Karen pupp. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil** Revista Contingentia, 2006, Vol. 1, novembro 2006.

TRAUER, Elisabeth. **Alemão: uma língua estrangeira na escola catarinense?** . Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1994. 123 p.

UNSER, Otaviana Aparecida Baseggio. **Língua, cultura e identidade em contexto de línguas em contato no município de missal.** Dissertação de mestrado em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná/PR, 2006.

UPHOFF, Dorte. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, Ruth (Org). **Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

VALDIR, Ademir. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. Cad. Pesqui. vol. 42 no.146. São Paulo, May/Aug. 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança**. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). p. 23- 36, junho de 2008. (Tradução: Zóia Prestes).

_____. **Sobre a questão do multilinguismo na infância**. Revista digital Teias: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005. p. 1-5

_____. **La prehistoria de desarrollo del lenguaje escrito**. In: VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. / Visor, 1995.

VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone, 2010.

ZUIN, Poliana Bruno; REYES, Claudia Raimundo. **O ensino da língua materna: dialogando com Vygotsky, Baktin e Freire**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

APÊNDICE A – Total de Dissertações, Teses e Artigos selecionados nas bases de dados.

AUTOR	TÍTULO	ANO	NIVEL/ INSTITUIÇÃO/ ÁREA
Maria Suely de Oliveira Goldstein	.Interação entre professores (alemães e brasileiros) e crianças bilíngues (alemãs e brasileiras) em situações de macro - e de micro imersão.	1996	Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - LINGUISTICA APLICADA
Neiva Maria Jung	Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngue (Alemão/Português).	1997	Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - LINGUISTICA APLICADA
Maria Ceres Pereira	Naquela comunidade rural, os adultos falam "Alemão" e "Brasileiro" Na escol as crianças aprendem o Português:Um estudo do Continuum Oral/Escrito em crianças de uma classe bisseriada	1999	Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - LINGÜÍSTICA APLICADA
Neiva Maria Jung	Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue.	2003	Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - LETRAS
Otaviana Aparecida Baseggio Unser	Língua, cultura e identidade em contexto de línguas em contato no município de missal.	2006	Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - LETRAS - LINGUAGEM E SOCIEDADE
Cristina Pereira Furtado	Saberes para um ensino bilíngue na educação infantil	2007	Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - EDUCAÇÃO
Maristela Pereira Fritzen.	"Ich Kann mein Name Mit letra junta und Letra Solta Schreiben" - Bilingüismo e Letramento em uma Escola Rural localizada em Zona de Imigração Alemã no Sul do Brasil.	2007	Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - LINGÜÍSTICA APLICADA
Maristela Pereira Fritzen	Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil/ Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: languages in conflict in a rural school located in an immigration area in the south of Brazil	2008	FURB (SC)
Sheila Correa Soares	Bilingüismo e letramento: análise da interação entre duas línguas.	2008	Mestrado. UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - LETRAS
Maria Cristina Matos Nogueira	Educação Intercultural Em Língua Estrangeira	2009	GT- 04: Didática PUC- RIO
Ariane Fernandes Antonini	"A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental".	2009	Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - LINGÜÍSTICA APLICADA
Elizabeth Villibor Flory	Influências do bilingüismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria da equilíbrio de Jean Piaget	2009	Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Savedra, Mônica Maria Guimarães ; Liberto, Heloisa; Carapeto-Conceição, Robson	Questões de interculturalidade no ensino da língua alemã como segunda língua DaZ (Deutsch als Zweitsprache): o caso dos "ovinhos de Páscoa" (Ostereier)	2010	UFF
Flávia Renata da Silva	A educação alemã na colônia rio-grandense: 1922-1938 (Maracá/Cruzália-SP).	2010	Mestrado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENT - EDUCAÇÃO
Cláudia Hilsdorf Rocha.	"Propostas para o inglês no Ensino Fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos".	2010	Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - LINGÜÍSTICA APLICADA
Maria Luísa Lenhard Bredemeier	O português como segunda língua nas escolas da imigração alemã: um estudo do jornal da associação de professores teuto-brasileiros católicos do rio grande do sul (1900-1939).	2010	Doutorado. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - EDUCAÇÃO
Juliana Santana Cavallari	Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira	2011	UNIVAS Pouso Alegre (MG)
Robson Carapeto Conceição	Representações de alunos do ensino fundamental no uso do alemão como língua de encontro: weltjugendsprache deutsch.	2011	Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - Estudos de Linguagem
Ademir Valdir dos Santos	Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs	2012	PPGE- UFSC

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados levantados.

APÊNDICE B – Municípios e Níveis de Ensino – Censo Escolar 2012.

AGUA DOCE
E. E. B. RUTH LEBARBECHON
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
ÁGUAS MORNAS
E. E. B CONSELHEIRO MANOEL PHILIPPI
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
ALTO BELA VISTA
E. B. MUN. JULIO DA COSTA NEVES
Ensino Fundamental de 8 anos 6ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
E. E. B. TEIXEIRA DE FREITAS
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
E. M. E. B. PROF. EMILIO JACOB CARLOS SCHONELL
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESC. MUN. DE EDUCACAO BÁSICA SONHO ENCANTADO
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ARABUTA

E. E. B. ARABUTA
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio integrado 2ª série
Ensino Médio integrado 3ª série
E. E. B. MARCOLINO PEDROSO
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
GRUPO ESCOLAR PAULO FREIRE
Ensino Fundamental de 8 anos 4ª Série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
NÚCLEO EDUCACIONAL MUNICIPAL NOVA ESTRELA
Ensino Fundamental de 8 anos 4ª Série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
ARROIO TRINTA
E. E. B. GOV. BORNHAUSEN
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
ESCOLA MUNICIPAL DE 1º GRAU PROFESSORA JACY FALCHETTI
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ASCURRA
E. E. B. DOMINGOS SAVIO

Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Médio 3ª série
BLUMENAU
E. B. MUN. PROFª ALICE THIELE
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
E. B. M. ALBERTO STEIN
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
EBM ANITA GARIBALDI
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
EBM DUQUE DE CAXIAS
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
EBM LEOBERTO LEAL
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
EBM LORE SITA BOLLMANN
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série

Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
EBM MACHADO DE ASSIS
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
E. B. M. PEDRO I
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
E. B. M. PROF FRIEDRICH KARL KEMMELMEIER
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
EBM PROF OSCAR UNBEHAUN
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
EBM PROF RODOLFO HOLLENWEGER
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
EBM QUINTINO BOCAIUVA
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano

Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
EEB EMILIO BAUMGART
Ensino Fundamental de 8 anos correção de fluxo
EEB PEDRO II
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
EEB PROFº. NILO BORGHESI
Ensino Fundamental de 8 anos correção de fluxo
EIM ALVES RAMOS
Ensino Fundamental de 9 anos multi
EIM DR BLUMENAU
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos multi
EIM PROF ELLA SCHWANKE EICHSTADT
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos multi
EIM WILLY MULLER
Ensino Fundamental de 9 anos multi
EM ALWINO DOROW
Ensino Fundamental de 9 anos multi
EM ERICH KLABUNDE
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos multi
EM FREDERICO SIEVERT
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC BARAO DO RIO BRANCO
Ensino Fundamental de 8 anos 6ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
ESCOLA BASICA MUNICIPAL ANNEMARIE TECHENTIN
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série

Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
BRUSQUE
COLEGIO CONSUL CARLOS RENAUX
Ensino Fundamental de 8 anos 6ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
CAÇADOR
EBI CENTRO DE EDUCACAO LTDA
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
CHAPECO
EPC LEONEL DE MOURA BRIZOLA
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
CONCORDIA
EB MUN ANGELO ARY BIEZUS
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN ANNA ZAMARCHI COLDEBELLA
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental e 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN CONCORDIA
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN DAS NACOES
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN ELIZABETHA ANDREAZZO PAVAN
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos multi

EB MUN EUGENIO POZZO
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN FREI CIPRIANO CHARDON
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN GIUSEPPE SETTE
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN IMIGRANTES
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN IRMAO MIGUEL
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN JOAO THEOBALDO MAGARINOS
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN MELVIN JONES
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN NATUREZA

Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN PARQUE DE EXPOSICOES
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN ROMEU DE SISTI
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN SANTA CRUZ
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN SANTA RITA
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
EB MUN WALDEMAR PFEIFFER
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESC MUN DO CAMPO ANGELO V STEDILLE
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN DO CAMPO ANTONIETA DE BARROS
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN DO CAMPO CARAVAGGIO

Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN DO CAMPO ELVIRA ELIZABETH BECKER SCHELL
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN DO CAMPO JOSE V FINGER
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN DO CAMPO LAURO MULLER
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN DO CAMPO LINHA KAISER
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN DO CAMPO LINHA PINHAL
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN DO CAMPO LINHA TIRADENTES
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN DO CAMPO TERRA VERMELHA
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESCOLA MUN DO CAMPO SURUVI
Ensino Fundamental de 9 anos multi
GE MUN CINQUENTENARIO
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
GE MUN MARIA MELANIA SIQUEIRA
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
GE MUN NOVA BRASILIA
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
GE MUN NS DA SALETE
Ensino fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino fundamental de 9 anos 5º ano
GE MUN PETROPOLIS
Ensino fundamental de 9 anos 1º ano

Ensino fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino fundamental de 9 anos 5º ano
FLORIANÓPOLIS
ASAV – COLEGIO CATARINENSE
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
COLEGIO DE APLICACAO UFSC
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
EB JOAO GONCALVES PINHEIRO
EJA presencial Ensino Fundamental anos finais
ESCOLA WALDORF ANABA
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
GARUVA
EEF TANCREDO DE ALMEIDA NEVES
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
GUABIRUBA
ESC MUN EDELTRUDES WIPPEL HEIL
Educação Infantil e Ensino Fundamental multietapa
IBIRAMA
COLEGIO HAMONIA
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano

Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
EEB ELISEU GUILHERME
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
EEB GERTRUD AICHINGER
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
EEB WALMOR RIBEIRO
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
ESC MUN CHRISTA SEDLACEK
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
IMBITUBA
EB PE DR ITAMAR LUIS DA COSTA
Ensino Fundamental de 8 anos 5ª série
INDAIAL
ESCOLA DE EDUCACAO BASICA FREDERICO HARDT
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
IOMERE
CENTRO EDUC MUN IOMERE
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano

Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EEB FREI EVARISTO
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
IPIRA
EB MUN HEDI KLEIN MATZENBACHER
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EB MUN WALDOMIRO LIESSEN
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ITAPIRANGA
EEB SAO VICENTE
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
Ensino Médio normal/magistério 1ª série
Ensino Médio normal/magistério 3ª série
EEF PORTO NOVO
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
JARAGUA DO SUL
CE DENTE DE LEITE
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano

COLEGIO EVANGELICO JARAGUA
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
EEB PROF. JOAO ROMARIO MOREIRA
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
JOINVILLE
ASSOCIACAO EDUCACIONAL LUTERANA BOM JESUS-IELUSC
Ensino Fundamental de 8 anos 6ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino médio 1ª série
Ensino médio 2ª série
Ensino médio 3ª série
COLEGIO TUPY
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
EEB FRANCISCO EBERHARDT
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série

EEB VER GUILHERME ZUEGE
Ensino Médio 3ª série
ESCOLA AGRICOLA MUNICIPAL CARLOS HEINS FUNKE
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
ESCOLA MUNICIPAL PASTOR HANS MULLER
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
LAURENTINO
ESC MUN HONORATA STEDILLE
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
LINDOIA DO SUL
EEB PE IZIDORO BENJAMIN MORO
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Médio 3ª série
MAFRA
COLEGIO EXCELENCIA
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
MORRO GRANDE
EMEF PREFEITO DARIO CREDALDI
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
NAVEGANTES
EEB PROFª. IRENE ROMAO
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
NOVA VENEZA
EB MUN BAIRRO BORTOLOTTO

Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
EB MUN LIBERO UGIONI
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN AUGUSTO MONDARDO
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESC MUN CARAVAGGIO
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
ESC MUN TEREZINHA PASETO SPILLERE
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
ESC MUN VITOR SAVI
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano

Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
ESCOLA MUN ITALO AMBONI
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESCOLA MUN VILA MARIA
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos multi
PERITIBA
EEB IRMA ANUNCIATA SPERANDIO
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Médio 3ª série
POMERODE
COLEGIO SINODAL DOUTOR BLUMENAU
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
EB MUN HERMANN GUENTHER
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
EBM ALMIRANTE BARROSO
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano

Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
EBM DR AMADEU DA LUZ
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
EBM OLAVO BILAC
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
EEB JOSE BONIFACIO
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
EEB MUN PROFº CURT BRANDES
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
EEB PRES PRUDENTE DE MORAIS
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série

Ensino Médio 3ª série
EEBM DUQUE DE CAXIAS
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
EEBM PROF VIDAL FERREIRA
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
EM DR BONIFACIO CUNHA
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN DR WUNDERWALD
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN RAULINO HORN
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESCOLA MUN RODRIGUES ALVES
Educação Infantil e Ensino Fundamental multietapa
Ensino Fundamental de 9 anos multi
RIO DO OESTE
EEB EXPEDICIONARIO MARIO NARDELLI
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Médio 1ª série
RIO DO SUL
COLEGIO SINODAL RUY BARBOSA
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
Ensino Médio 1ª série

Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
EEB PROFº HENRIQUE DA SILVA FONTES
Ensino Médio 1ª série
RODEIO
EEB OSVALDO CRUZ
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Médio 3ª série
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SANTO ANTONIO
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
ESCOLA MUNICIPAL LUIGIA MARGHERITA VOTA FERRARI
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESCOLA MUNICIPAL NOVA BRASILIA
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESCOLA MUNICIPAL RODEIO TRINTA E DOIS
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESCOLA MUNICIPAL SAO FRANCISCO
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
SALTO VELOSO
CENTRO MUN ED BAS VER AVELINO BISCARO

Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 8º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
SÃO BONIFACIO
E M SANTA MARIA
Ensino Fundamental de 9 anos multi
EEB SAO TARCISIO
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
EM RIO DO PONCHE
Ensino Fundamental de 9 anos multi
EM RIO SETE
Ensino fundamental de 9 anos multi
EM SANTO ANTONIO
Ensino Fundamental de 9 anos multi
SÃO JOÃO DO OESTE
CENTRO EDUC CRISTO REI
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
CENTRO EDUC SAO JOAO DO OESTE
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESC MUN MINISTRO LUIZ GALLOTTI
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
SÃO JOAQUIM

EEB ARY DE SOUZA BORGES
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
SÃO JOSE
EEB PROF JOAQUIM SANTIAGO
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
SÃO PEDRO DE ALCANTARA
EB DR ADALBERTO TOLENTINO DE CARVALHO
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
ER SANTA FILOMENA PROF.º AUGUSTO SCHNITZLER
Ensino Fundamental de 9 anos multi
SAUDADES
EEB JOAO BATISTA FLECK
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
SCHROEDER
ESC MUN FRIDA HEIN KRAUSE
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESC MUN PROF LEONETE BAUER WALZ
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN PROFESSORA VALI JORCK VOIGT
Ensino Fundamental de 9 anos multi
ESC MUN PROFº EMILIO DA SILVA
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESC MUN RUI BARBOSA

Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESCOLA MUN PROFª CLARICE LANGE JACOBI
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR SANTOS TOMASELLI
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA SARITA BECK REZENDE
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
SIDEROPOLIS
EB JORGE BIF
Ensino Fundamental de 8 anos 6ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
EEB MUN AURORA PETERLE
Ensino Fundamental de 8 anos 6ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
EEB MUN MIGUEL LAZZARIN
Ensino Fundamental de 8 anos 6ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série

Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
TAIO
EEF MUN ADOLPHO EWALD
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
EEF MUN PREF ERNA HEIDRICH
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
TIMBE DO SUL
EEB TIMBE DO SUL
Ensino Fundamental de 9 anos 9º ano
TIMBO
EEB PROF JULIO SCHEIDEMANTEL
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
TREZE TILIAS
EEB SAO JOSE
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
EM IRMA FILOMENA RABELO
Ensino Fundamental de 8 anos 6ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
TUNAPOLIS

CENTRO EDUCACIONAL HELGA FOLLMANN
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
EEB PE BALDUINO RAMBO
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série
ESC MUN LINHA FATIMA
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESC MUN LINHA SAO PEDRO
Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
UNIAO DO OESTE
ER MUN ANGELO SOLETTI
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
URUSSANGA
CENTRO EDUCACIONAL PROFISSIONAL LYDIO DE BRIDA
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESCOLA MUN NUCLEO RIO CAETE
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESCOLA MUN PROF ERNESTO CESAR MARIOT
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESCOLA MUN VER ROSALINO DAMIANI

Ensino Fundamental de 9 anos 1º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 2º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
ESCOLA MUN VER ROSALINO DE NEZ
Ensino Fundamental de 9 anos 3º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 4º ano
Ensino Fundamental de 9 anos 5º ano
VIDEIRA
COLEGIO SALVATORIANO IMACULADA CONCEICAO
Ensino Fundamental de 9 anos 7º ano
WITMARSUM
EEB PROFª SEMIRAMIS BOSCO
Ensino Fundamental de 8 anos 7ª série
Ensino Fundamental de 8 anos 8ª série
Ensino Fundamental de 9 anos 6º ano
Ensino Médio 1ª série
Ensino Médio 2ª série
Ensino Médio 3ª série

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados levantados.

APÊNDICE C – Língua e Literatura Outra – ALEMÃO

MUNICÍPIO/ INSTITUIÇÃO	ENSINA ALEMÃO.
ÁGUA DOCE	Não ensina espanhol
EEB Ruth Lebarbechan	
AGUAS MORNAS	Sim, ensina alemão.
EEB Conselheiro Mancel Phillips	
ALTO BELA VISTA	Sim, para todas as escolas abaixo.
EBM Júlio da Costa Neves	
EEB Teixeira de Freitas	
EMEB Prof. Emilio Jacob Carlos	
EMEB. Sonho Encantado	
ARABUTA	Sim, para todas as escolas abaixo.
EEB Arabuta	
EEB Marcolino Pedroso	
Grupo Escolar Paulo Freire	
Núcleo Educacional Municipal Nova Estrela	
ARROIO TRINTA	
EEB Gov. Bornhausen	Não italiano e inglês
EM de 1º grau Prof. J. Falechetti	Não italiano e inglês
ASCURRA	
EEB Domingos Savio	Não – Italiano e Inglês
BLUMENAU	Sim, para todas as escolas abaixo.
EBM Prof. Alice Thiele	
EB Alberto Stein	
EBM Anita Garibaldi	
EBM Duque de Caxias	
EBM Leoberto Leal	
EBM Lore Sita Bollmann	
EBM Machado de Assis	
EBM Pedro I	
EBM Prof. Friedrich Karl Kimmelmeier	
EBM Prof. Oscar Unbehaun	
EBM Rodolfo Hollenweger	
EBM Quintino Bocaiuva	
EEB Emilio Baumgart	
EEB Pedro II	
EEB Prof. Nilo Borghesi	
EIM Alves Ramos	
EIM Dr. Blumenau	
EIM Prof. Ella Schuanke Eichstodr	
EIM Willy Muller	
EM Alwino Darow	
EM Erich Klabunde	
EM Frederico Siever	
Escola Barão de Rio Branco	
EBM Annemarie Techentin	
BRUSQUE	
Colégio Consul Carlos Renaux	Sim
CAÇADOR	
EBI Centro de Educação LTDA	Não – Inglês
CHAPECO	

EPC Leonel de Moura Brizola	Não – Inglês
CONCÓRDIA	Não, para todas as escolas abaixo
EBM Angelo Ary Biezus	
EB MUN Anna Zamarchi Coldebella	
EB MUN Concordia	
EB MUN das Nações	
EB MUN Elizabetha Andreazzo Pavan	
EB Eugenio Pozzo	
EB Mun Frei Cipriano Chardon	
EB Mun Giuseppe Sette	
EB Mun Imigrantes	
EB Mun Irmão Miguel	
EB Mun João Theobaldo Magarinos	
EB Mun Melvin Jones	
EB Mun Natureza	
EB Mun Parque De Exposicoes	
EB Mun Romeu De Sisti	
EB Mun Santa Cruz	
EB Mun Santa Rita	
EB Mun Waldemar Pfeiffer	
Esc Mun Do Campo Angelo V Stedille	
Esc Mun Do Campo Antonieta De Barros	
Esc Mun Do Campo Caravaggio	
Esc Mun Do Campo Elvira Elizabeth	
Becker Schell	
Esc Mun Do Campo Jose V Finger	
Esc Mun Do Campo Lauro Muller	
Esc Mun Do Campo Linha Kaiser	
Esc Mun Do Campo Linha Pinhal	
Esc Mun Do Campo Linha Tiradentes	
Esc Mun Do Campo Terra Vermelha	
Escola Mun Do Campo Suruvi	
GE Mun Cinquentenario	
GE Mun Maria Melania Siqueira	
GE Mun Nova Brasília	
GE Mun Ns Da Saleté	
GE Mun Petropolis	
FLORIANÓPOLIS	Não, para todas as escolas abaixo
ASAV - Colegio Catarinense	
Colégio De Aplicação UFSC*	
EB João Gonçalves Pinheiro	
Escola Waldorf Anaba*	
GUARUVA	
EEF Tancredo de Almeida Neves	Não
GUABIRUBA	
ESCM Edeltrudes Wippel Heil	Sim
IBIRAMA	Sim, para todas as escolas abaixo.
Colégio Harmonia	
EEB Eliseu Guilherme	
EEB Gertrud Aichinger	
EEB Walmor Ribeiro	
EM Christa Sedlacek	
IMBITUBA	

EB PE Dritamar Luis da Costa	Não
INDAIAL	
EEB Frederico Hardt	Sim
IOMERE	
CEM Iomere	Não – Italiano
EEB Frei Evaristo	Não – Italiano
IPIRA	Sim, para as duas escolas abaixo
EB Mun Hedi Klein Matzenbacher	
EB Mun Waldomiro Liessen	
ITAPIRANGA	Sim, para as duas escolas abaixo
EEB Sao Vicente	
EEF Porto Novo	
JARAGUA DO SUL	
CE Dente De Leite	Não
COLEGIO Evangelico Jaragua	Sim
EEB PROFº Joao Romario Moreira	Sim
JOINVILLE	
ASSOCIACAO Educacional Luterana Bom Jesus-Ielusc	Sim
COLÉGIO Tupy	Não
EEB Francisco Eberhardt	Sim
EEB Ver Guilherme Zuege	Sim
ESCOLA Agricola Municipal Carlos Heins Funke	Sim
ESCOLA Municipal Pastor Hans Muller	Sim
LAURENTINO	
ESC Mun Honorata Stedille	Não – Italiano
LINDOIA DO SUL	
EEB Pe Izidoro Benjamin Moro	Não – Inglês e Espanhol
MAFRA	
COLÉGIO Excelência	Não – Inglês e Espanhol
MORRO GRANDE	
EMEF Prefeito Dario Credaldi	Não
NAVEGANTES	
EEB Profª IRENE ROMAO	Não – Inglês
NOVA VENEZA	Não, Italiano nas escolas abaixo.
EB Mun Bairro Bortolotto	
EB Mun Libero Ugioni	
ESC Mun Augusto Mondardo	
ESC Mun Caravaggio	
ESC Mun Terezinha Paseto Spillere	
ESC Mun Vitor Savi	
ESCOLA Mun Italo Amboni	
ESCOLA Mun Vila Maria	
PERITIBA	
EEB Irmã Anunciata Sperandio	Não
POMERODE	Sim, para todas as escolas abaixo
Colegio Sinodal Doutor Blumenau	
EB Mun Hermann Guenther	Possui matérias em Alemão
EBM Almirante Barroso	
EBM Dr Amadeu Da Luz	
EBM Olavo Bilac	
EEB Jose Bonifacio	

EEB Mun Profº Curt Brandes	
EEB Pres Prudente De Moraes	
EEBM Duque De Caxias	
EEBM Prof Vidal Ferreira	
EM Dr Bonifacio Cunha	
Esc Mun Dr Wunderwald	
Esc Mun Raulino Horn	
Escola Mun Rodrigues Alves	
RIO DO OESTE	
EEB Expedicionario Mario Nardelli	Não – Inglês
RIO DO SUL	
Colegio Sinodal Ruy Barbosa	Sim – Alemão
EEB Profº Henrique Da Silva Fontes	Não – Inglês
RODEIO	
EEB Osvaldo Cruz	Não – Inglês e Espanhol
Escola Municipal De Ensino Fundamental Santo Antonio	Não – Italiano
Escola Municipal Luigia Margherita Vota Ferrari	Não – Italiano
Escola Municipal Nova Brasília	Não – Italiano
Escola Municipal Rodeio Trinta E Dois	Não – Italiano
Escola Municipal Sao Francisco	Não – Italiano
SALTO VELOSO	
Centro Mun Ed Bas Ver Avelino Biscaro	Não
SÃO BONIFACIO	Sim, para todas as escolas abaixo
E M Santa Maria	
EEB Sao Tarcisio	
EM Rio Do Ponche	
EM Rio Sete	
EM Santo Antonio	
SÃO JOÃO DO OESTE	Sim, para todas as escolas abaixo
Centro Educ Cristo Rei	
Centro Educ Sao Joao Do Oeste	
Esc Mun Ministro Luiz Gallotti	
SÃO JOAQUIM	
EEB Ary De Souza Borges	Não – Inglês
SÃO JOSÉ	
EEB Prof Joaquim Santiago	Sim – Alemão
SÃO PEDRO DE ALCANTARA	Sim, para todas as escolas abaixo
EB Dr Adalberto Tolentino De Carvalho	
ER Santa Filomena Profº Augusto Schnitzler	
SAUDADES	
EEB Joao Batista Fleck	Não
SCHROEDER	Todas ensinam alemão do 2º ao 6º ano e Inglês a partir do 6º ano
Esc Mun Frida Hein Krause	
Esc Mun Prof Leonete Bauer Walz	
Esc Mun Professora Vali Jorck Voigt	
Esc Mun Profº Emilio Da Silva	
Esc Mun Rui Barbosa	
Escola Mun Profª Clarice Lange Jacobi	
Escola Municipal Professor Santos Tomaselli	
Escola Municipal Professora Sarita Beck Rezende	
SIDEROPOLIS	Não, todas ensinam Italiano

EB Jorge Bif	
EEB Mun Aurora Peterle	
EEB Mun Miguel Lazzarin	
TAIO	Sim, para todas as escolas abaixo.
EEF Mun Adolpho Ewald	
EEF Mun Pref Erna Heidrich	
TIMBE DO SUL	
EEB Timbe Do Sul	Não
TIMBO	
EEB Prof Julio Scheidemantel	Não
TREZE TILIAS	
EEB SAO Jose	Sim – Alemão, Italiano e Inglês
EM Irma Filomena Rabelo	Sim – Alemão e Inglês
TUNAPOLIS	Sim, para todas as escolas abaixo.
CENTRO Educacional Helga Follmann	
EEB Pe Balduino Rambo	
ESC Mun Linha Fatima	
ESC Mun Linha Sao Pedro	
UNIÃO DO OESTE	
ER Mun Angelo Soletti	Não – Inglês
URUSSANGA	Não, para todas as escolas abaixo.
Centro Educacional Profissional Lydio De Brida	
Escola Mun Nucleo Rio Caete	
Escola Mun Prof Ernesto Cesar Mariot	
Escola Mun Ver Rosalino Damiani	
Escola Mun Ver Rosalino De Nez	
VIDEIRA	
Colegio Salvatoriano Imaculada Conceicao	Não – Inglês
WITMARSUM	
EEB Profª Semiramis Bosco	Sim – Alemão e Inglês

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados fornecidos pelas Secretarias Municipais de Educação.