

## *Políticas e planificações linguísticas: exclusão e resgate da língua alemã de origem étnica/cultural*

**Franciele Maria Martiny<sup>1</sup>**

**Clarice Nadir von Borstel<sup>2</sup>**

**Resumo:** No percurso histórico das políticas linguísticas de ação do estado brasileiro, verificam-se as tentativas de exclusão e, mais recentemente, de resgate das chamadas línguas de imigração presentes no país, mais especificamente na Região Sul. Sob esta abordagem, o objetivo deste estudo é o de analisar a história linguística do Português como única língua no país até o processo da modernidade e de certo reconhecimento do plurilinguismo e do pluriculturalismo, quando os Estados procuraram resgatar as línguas minoritárias. O exemplo abordado é a política linguística implantada no Paraná com a oferta, por intermédio do CELEM, dos cursos de línguas alóctones e de fronteiras, tentativa para manter a cultura e as línguas de imigrantes. Analisam-se, ainda, quantitativa e qualitativamente, informações sociolinguísticas das turmas de língua alemã, de Marechal Cândido Rondon, Paraná, para verificar quem são esses alunos e qual a relação deles com a língua de herança, de origem étnica/cultural.

**Palavras-chave:** Política linguística. Línguas de Imigrantes. Ensino. Língua alemã.

<sup>1</sup>Doutoranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – nível de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, bolsista da CAPES.

<sup>2</sup> Professora/Orientadora do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – nível de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

|                             |                      |       |       |              |   |
|-----------------------------|----------------------|-------|-------|--------------|---|
| Revista Língua & Literatura | Frederico Westphalen | v. 15 | n. 25 | p. 285 - 310 | Recebido em: 31 maio. 2013.<br>Aprovado em: 30 ago. 2013. |
|-----------------------------|----------------------|-------|-------|--------------|---|

## INTRODUÇÃO

No cenário brasileiro, as políticas linguísticas em torno das populações de, conforme apontam os estudos de Altenhofen (2004), alternaram-se “*entre momentos de indiferença e de imposição severa de medidas prescritivas e proscritivas*” (ALTENHOFEN, 2004, p. 83, grifos de autor).

Por este viés, mencionam-se, na sequência, as ações políticas em torno da língua, por meio das políticas linguísticas e educacionais, as quais foram responsáveis por grande parte do desaparecimento das línguas indígenas e, de semelhante forma, à diminuição e/ou desaparecimento das línguas de imigrantes devido ao predomínio de decisões coibitivas do estado ao longo da história linguística brasileira.

Oliveira (2007) cita que é recente a circulação do termo “política linguística” de maneira minimamente sistemática no Brasil, pois a ideologia de uma língua única camufla a realidade plurilíngue do país. Mesmo os estudos em torno da Sociolinguística, muitas vezes, são desenvolvidos em torno das variáveis e das variantes do português, sendo, portanto, chamada de “sociolinguística do monolinguismo”.

Mais recentemente, objetivando a valorização e o resgate das línguas de imigração, pesquisas, mesmo de maneira restrita, têm sido desenvolvidas na academia, bem como políticas linguísticas têm sido implantadas do governo brasileiro a fim de legitimar o plurilinguismo brasileiro.

Exemplo disso é o do Estado do Paraná que ofertou, inicialmente, os cursos de línguas estrangeiras: alóctones e de fronteiras, por intermédio do CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas), como iniciativa para manter a cultura e as línguas de imigrantes. Podem participar das aulas os alunos da Rede Estadual de Educação Básica matriculados no Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, bem como membros da comunidade local.

Também a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) oferta, em parte de seus *campi*, o curso de licenciatura em Letras com habilitações em português e uma segunda língua entre Espanhol/Alemão/Italiano/Inglês.

Franciele Maria  
Martiny

Clarice Nadir von  
Borstel

---

286

Porém, ambos os cursos supracitados não focalizam em seus projetos políticos pedagógicos discussões necessárias à multiplicidade de línguas e hibridizações linguísticas, tampouco observam as implicações para o letramento, principalmente, de alunos da escola pública. Situação que pode gerar despreparo do professor de língua de minorias frente à sala de aula.

No entanto, mesmo com as tentativas de resgate e manutenção do pluriculturalismo, grande parte das línguas actótones se perdeu e falta, muitas vezes, a discussão mais amplificada da situação e até, como afirma Altenhofen (2004), a contrapartida da própria comunidade para promover os seus direitos, enquanto minorias linguísticas.

Com base nessa situação, este estudo visa relatar o percurso histórico das ações do estado brasileiro em torno de coerção e, mais recentemente, da tentativa de resgate das chamadas línguas de imigração presentes no país, mais especificamente na Região Sul devido ao processo (i)imigração<sup>3</sup> dos europeus no século XIX, no país.

Assim, analisam-se as informações sociolinguísticas das turmas de língua alemã, do CELEM de Marechal Cândido Rondon, Paraná, a fim de verificar quem são esses alunos e qual a relação deles com a língua de herança de origem cultural/étnica, tendo como suporte teórico-metodológico os estudos de Mackey (1968), quando tratou sobre dados linguísticos e de fatores extralinguísticos, caracterizando um bilinguismo relativo, em uma dada comunidade de fala.

Utilizou-se de um roteiro de entrevistas que será analisado quantitativa e qualitativamente (FLICK, 2004) para que se possam levantar dados sobre os alunos atuais do CELEM de língua alemã no município de Marechal Cândido Rondon, Paraná, a fim de perceber qual a relação deles com a referida língua de imigração.

---

<sup>3</sup>O termo "(i)migrantes" será usado, ao longo deste texto, a fim de sinalizar dois processos: a imigração dos europeus para o Brasil e, ao mesmo tempo, a migração deles e de seus descendentes entre os Estados brasileiros, formando várias ilhas linguísticas por este grupo de origem germânica.

# 1 O MONOLINGUISMO: AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EM TORNO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ÚNICA

Embora sempre houvesse a intervenção da econômica e da política na língua, somente a partir da década de sessenta, com os estudos sociolinguísticos, foram delineados os conceitos de planejamento linguístico e de uma política linguística.

Conforme Calvet (2007),

Franciele Maria  
Martiny

Clarice Nadir von  
Borstel

288

O poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria. No entanto, a *política linguística* (determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade) e o *planejamento linguístico* (sua implementação) são conceitos recentes que englobam apenas em parte essas práticas antigas (CALVET, 2007, p. 11, grifos do autor).

Portanto, no âmbito das políticas linguísticas, há a preocupação entre o poder e as línguas.

Em princípio, qualquer grupo pode elaborar uma política linguística, porém, “apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2007, p. 21). Por isso, grande parte dos casos, as políticas da língua partem do Estado.

Ao longo dessas intervenções, a região sul do Brasil foi a mais afetada pelas políticas do nacionalismo linguístico devido ao seu contexto migratório.

Sobre a diversidade de contextos bilíngues de minorias do Brasil, Cavalcanti (1999) cita

que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: (i). comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; (ii). comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc.) na região Sudeste e Sul, que mantêm ou não sua língua de origem; (iii). comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes. Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngues não se pode

esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/instituições e que estão espalhadas pelo país (CAVALCANTI, 1999, p. 388).

Podem ser citadas as duas guerras mundiais que influenciaram diretamente na busca do monolinguismo do português, como língua única e oficial, no país.

Na região Sul, a situação de repressão às línguas minoritárias, conforme Altenhofen (2004), era constante devido ao “perigo” de se criar um estado alemão na região, como temia o governo brasileiro.

Portanto, tanto o Estado Português e, após, o Estado Brasileiro tiveram por política linguística, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima no território brasileiro.

Assim, como aponta Oliveira (2009), a história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas às demais línguas que não fossem o português.

Nesse sentido, não somente os índios foram vítimas da política linguística dos Estados lusitano e brasileiro, mas também os imigrantes e seus descendentes passaram, ao longo da história, por violenta repressão linguística e cultural em busca do projeto de instauração do monolinguismo.

Situação que provocou, em 1938, pelo Governo do Estado Novo, a total proibição do uso das línguas de imigrantes e, como consequência disso, o fechamento de várias escolas de colônias de imigrantes, projeto que ficou conhecido como ‘nacionalização do ensino’.

De acordo com Altenhofen (2004), nas áreas rurais onde predominava a etnia alemã, a política de nacionalização teve muitas consequências. Entre elas:

(1) impediu o acesso ao ensino de alemão-padrão e o desenvolvimento de uma cultura letrada, em curso, nessa língua; (2) exigiu o ensino exclusivo do português, sem dar as condições necessárias para tal; (3) obrigou a população alóctone a optar entre o silêncio e a variedade dialetal local que restou como língua de comunicação entre os membros do grupo. (ALTENHOFEN, 1996, apud ALTENHOFEN, 2004, p. 84).

Portanto, o regime ditatorial, instaurado por Getúlio Vargas, marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones e, conseqüentemente, a diminuição e até mesmo o desaparecimento de parte delas, justamente pela falta de políticas adequadas com o plurilinguismo brasileiro.

De acordo com Oliveira,

Durante o Estado Novo, o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, inviabilizando a reprodução dessas línguas (OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Franciele Maria  
Martiny

Clarice Nadir von  
Borstel

290

Isso porque, a partir de 1984, os imigrantes estrangeiros, que se instalaram nas regiões Sul e Sudeste, do Brasil, criaram seu próprio sistema escolar em língua estrangeira no Brasil, pois a comunidade vivia isolada e a maioria dos imigrantes continuava monolíngue em suas línguas maternas.

Dessa forma, muitas vezes, os (i)migrantes

[...] formaram ilhas geográficas sem (ou com pouco contato com o português). Por outro lado, o ensino da língua através da escola também foi extremamente precário no século XIX e início do século XX, uma vez que a rede pública era muito reduzida e raramente chegava às áreas de colonização (HEYE; VANDRESEN, 2006, p. 401).

A partir de 1900, no entanto, Heye e Vandresen (2006) mencionam que cresce o interesse do governo brasileiro pelo ensino do português nas áreas de colonização.

Assim, paulatinamente, o ensino do português foi introduzido nos currículos das escolas étnicas, quando o Governo Vargas se mostrou preocupado com as áreas de colonização estrangeiras e sua integração à nação brasileira e começou a dismantlar o sistema de escolas étnicas.

Reitera-se o que Heye e Vandresen (2006) citam:

Na verdade, a partir da década de 20, com o início das comemorações do Centenário da Independência, posições nacionalistas criticavam a situação linguística

e escolar nas áreas de colonização. [...]. A Segunda Guerra Mundial acelerou o fechamento das escolas e culminou com a proibição de falar outra língua, que não o português, sob pena de prisão e outros castigos (HEYÉ; VANDRESEN, 2006, p. 402).

Houve, dessa forma, mecanismos sociais e políticos que auxiliaram na substituição das línguas de imigração pelo português.

A proibição do ensino e do falar de outra(s) língua(s) se estendia até mesmo ao contexto familiar e era considerada transcrição política, o que podia acarretar, como já apontado, em prisão dos transgressores.

De acordo com os estudos de Oliveira (2009),

O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a companheira do Império (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa). A política lingüística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento lingüístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história lingüística do Brasil poderia ser contada pela seqüência de políticas lingüísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (Rodrigues, 1993:23). Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante (OLIVEIRA, 2009, p. 2).

A concepção geral foi a de que só poderia haver, no Brasil, uma única língua em todo o território, a língua portuguesa.

Desta forma, Oliveira (2009) menciona que ser brasileiro e falar o português (do Brasil), foram vistos, por muito tempo, como sinônimos. Uma concepção em que há o preconceito ou desconhecimento da realidade plurilíngue do país e/ou, ainda, um projeto político de construir um país monolíngue.

Essa imagem do Brasil como um país monolíngue, dominado pelo português em toda a sua extensão continua contribuindo para ofuscar a presença de populações e áreas bilíngues oriundas

da imigração, de fronteira, de indígena e de afro-brasileiros.

Como menciona Oliveira (2009), conceber uma identidade entre a língua portuguesa e a nação brasileira sempre foi, e continua sendo, uma maneira de excluir grupos de cultura étnica e linguística, de forma preconceituosa.

## 2 A TENTATIVA DE VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E A CRIAÇÃO DO CELEM

*Franciele Maria  
Martiny*

*Clarice Nadir von  
Borstel*

292

A maioria dos países do mundo vive em um lugar onde várias línguas coexistem, denotando uma situação de plurilinguismo.

No Brasil, a situação não é diferente. Trata-se de um país que sempre foi e continua sendo um território plurilíngue, mesmo após as sucessivas políticas de “genocídio” das línguas, como já mencionado (OLIVEIRA, 2009).

Altenhofen (2004) destaca que, por muito tempo, o tratamento dado às línguas minoritárias caracterizou-se pela falta de ações que levassem em consideração a realidade brasileira plurilíngue. Essas ações compreendem desde a falta de políticas educacionais adequadas até a defesa dos direitos linguísticos dos falantes bilíngues, os quais sofreram repressão e silenciamento.

Muito se tem escrito sobre essa fase e as eventuais conseqüências da política de nacionalização para a evolução das áreas colonizadas por imigrantes. O certo é que, em áreas urbanas com forte presença do português, seu efeito levou a perdas irrecuperáveis das línguas de imigrantes e de seu ensino nas escolas criadas (ALTENHOFEN, 2004, p. 84).

As escolas criadas pelas Igrejas, associações e núcleos familiares foram obrigadas a fecharem, na década do governo Vargas, caracterizando uma grande perda para o governo brasileiro e para os grupos de (i)migração, quando da repressão política e linguística às línguas de herança cultural-étnicas.

Porém, mesmo após essas políticas de repressão às línguas de imigração, de acordo com Oliveira (2009), atualmente, são falados por volta de 200 idiomas no Brasil.

Finalmente, ainda, somos plurilíngües porque estamos

presenciando o aparecimento de ‘novos bilingüismos’, desencadeados pelos processos de formação de blocos regionais de países, no nosso caso o Mercosul, que acompanha outras iniciativas como a União Européia e o Tlcan (Nafta). Esses processos desencadeiam novos movimentos migratórios, novos fatos demolingüísticos e novas configurações para o chamado ‘bilingüismo por opção’, isto é, novas orientações para o aprendizado de línguas estrangeiras. É de se esperar que ocasionem ainda novos tipos de deslocamentos lingüísticos (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

O referido autor informa que, nas nações indígenas são faladas em torno de 170 línguas, chamadas autóctones, e nas comunidades de descendentes de imigrantes são faladas outras 30 línguas, que são chamadas de línguas alóctones. “Somos, portanto, como a maioria dos países do mundo - em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua - um país de muitas línguas, plurilíngüe” (OLIVEIRA, 2009, p. 1).

Apesar desse cenário, somente mais recentemente é possível observar que se está pesquisando e redescobrando o pluriculturalismo e o plurilingüismo brasileiro, evidenciado nas minorias lingüísticas, por meio de leis e estudos acadêmicos, como na região oeste paranaense, com os estudos, por exemplo, de von Borsstel (1992, 1999, 2011), Pereira (1999), Ribeiro (2006), Damke (2008), em contextos (i)migrantes.

O que fica latente é que o ensino do português, como menciona Heye (2006), por muito tempo, assumiu um papel cívico de abasileiramento dos diversos falantes de línguas de imigração, situação que pode ser verificada nos manuais de ensino da época. Nesse sentido, as línguas minoritárias registraram perdas na medida em que diminuíram suas funções, até que ela não é mais adquirida pelas novas gerações e é esquecida;

Oliveira (2009) mostra muito bem a necessidade de reflexão constante sobre a pluralidade lingüística do Brasil, sem esquecer o percurso histórico da língua no país:

Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história: nem

tentando camuflar e maquilar o passado, escondendo os horrores das guerras, dos massacres e da escravidão que nos constituíram, nem vendo a história apenas como uma seqüência de denúncias a serem feitas (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

No Brasil, o comportamento linguístico foi tomado, em geral, como uma medida do grau de aculturação ou do abraileiramento dos imigrantes e seus descendentes. Heye (2006) menciona que, somente a partir de 1985, abre-se a possibilidade de ensino de línguas minoritárias (como língua estrangeira) no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, na época foram denominados de Primeiro e Segundo Graus.

Atualmente, a diversidade cultural do Brasil começa a ganhar espaço no discurso oficial e em documentos oficiais de ensino. Assim, Altenhofen (2004), cita que

O trabalho no âmbito da política linguística em defesa da educação bilíngüe e dos direitos linguísticos das comunidades indígenas foi fundamental para os avanços conquistados. Resta, no entanto, alargar essa perspectiva para o terreno das línguas de imigrantes, que sequer são mencionadas na legislação vigente, não obstante a sua representatividade em amplas áreas do sul do Brasil (ALTENHOFEN, 2004, p. 84).

Por conseguinte, as políticas linguísticas e educacionais, muitas vezes, ainda, privilegiam a língua majoritária portuguesa, ficando em segundo plano as línguas minoritárias.

Mesmo com a possibilidade de ensino de outras línguas no planejamento curricular, há um *status* especial quanto à adoção do ensino do espanhol, como consequência do acordo entre os países do Mercosul, e ao inglês, considerado língua franca internacional. Essas são as línguas estrangeiras ensinadas nas escolas em detrimento das línguas minoritárias das regiões que tiveram imigração de outras etnias culturais e linguísticas.

Apesar do tema da diversidade linguística ter atingido espaço no discurso oficial, com a discussão, por exemplo, dos direitos linguísticos das comunidades indígenas, as línguas de imigração não são citadas diretamente na legislação vigente.

Nesse sentido, Savedra (2003) menciona a necessidade da definição de uma política linguística brasileira que abranja as si-

tuações de bilinguismo decorrentes de movimentos migratórios, bem como de situações de fronteira.

Sobre o que prevê a Constituição Brasileira acerca da situação do bilinguismo e política linguística, Savedra (2003) cita:

a) a Constituição atual em seus artigos 215 e 216 admite que o Brasil é um país pluricultural e multilíngüe; b) no Brasil coexiste um grande número de línguas de imigrantes; c) para integração cultural e lingüística das comunidades de imigrantes no território nacional pouco foi feito e ainda persiste o desprezo por minorias lingüísticas, revelando a discriminação legal para as comunidades de língua materna não portuguesa; d) a pluralidade lingüística no Brasil delinea situações diversas de bilingüismo e multilingüismo e somente a educação indígena está contemplada com propostas curriculares de educação bilíngüe na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (SAVEDRA, 2003, p. 40).

*Políticas e planificações linguísticas: exclusão e resgate da língua Alemã de origem étnica/cultural*

295

Faltam às línguas de imigração voz e visibilidade para ser incluídas nos diálogos sobre política linguística e no ensino de línguas, ampliando a discussão em torno dos conceitos de bilinguismo, diglossia, mudança de código e empréstimos, face às diferenças encontradas ao longo da convivência do português com as línguas minoritárias.

Cavalcanti (1999) defende a inconformidade da política linguística brasileira pela falta de observação da realidade pluri-lingue e multicultural do país.

Para a autora,

Isso talvez aconteça, porque, em primeiro lugar, existe um mito de monolingüismo no país (Cf. Bortoni, 1984, Cavalcanti, 1996a, Bagno, 1999). Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português. Em segundo lugar, uma das razões para essa estranheza pode ser decorrente de o bilingüismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilingüismo de elite. Em terceiro lugar, esses contextos bilíngües de minorias são (tornados) invisíveis (CAVALCANTI, 1999, p. 387).

Além disso, “parte do êxito da aplicação de medidas de po-

lítica linguística que promovam os direitos linguísticos das minorias bilíngues depende da compreensão do que efetivamente possa motivar as micro-decisões de cunho político empreendidas pelos membros das comunidades” (ALTENHOFEN, 2004, p. 86). Ou seja, é preciso que as instâncias menores que o Estado (escolas, igrejas, famílias e administração local) apliquem as escolhas feitas pelo governo a fim de distribuir as tendências mais gerais, combatendo o preconceito em torno das línguas e os mitos.

Sobre o assunto, Altenhofen (2004) cita o exemplo dos pais (bilíngues) que decidem ou não ensinar seus filhos a língua minoritária. Essa postura já é uma escolha política dentro da própria casa.

A fim de contextualizar a política linguística bilíngue do Brasil, o referido autor reflete sobre algumas concepções vigentes nos contextos plurilíngues, afirmando que

Em síntese, podem-se agrupar as concepções linguísticas levantadas por nós em três grupos básicos: a) *opressão ou distorção do bilingüismo na escola: preconceitos linguísticos*; b) *generalização do monolingüismo: ideologias e concepções ligadas à língua oficial* e c) *omissão ou ausência do bilingüismo no planejamento escolar: a “metáfora do campo de silêncio”*. Acredita-se que uma compreensão melhor dessas questões auxilie na construção de um modelo de educação mais justo e adequado, pautado no respeito aos direitos linguísticos dos aprendizes e no desenvolvimento pleno de suas capacidades. A política linguística e a pesquisa em torno de um modelo de educação bilíngüe ajustado às potencialidades e possibilidades dessas situações assumem, sem dúvida, um papel especial nesse processo (ALTENHOFEN, 2004, p. 92, grifos do autor).

Partindo também para o contexto mais amplo de aplicação das políticas linguísticas, para além da escola, Oliveira (2005) adverte que,

Sabidamente, no entanto, as escolas costumam ser o túmulo das línguas. São instituições com resultados medíocres em ensino e aprendizado de língua, em comparação com as situações de inserção/imersão nas suas diversas modalidades. As práticas sociais existentes na sociedade são professoras muito mais competentes. Manter o foco de atenção exclusivamente na escola para a elaboração e execução de políticas linguísticas e

confiar exclusiva ou prioritariamente nelas para manter e desenvolver a *vida das línguas* é abrir mão de obter resultados concretos na reversão, por exemplo, de uma tendência à perda lingüística, ou no aproveitamento de usos concretos da língua em questão na sociedade que podem ser potencializados – planejados – para obtenção de melhores índices de proficiência para grupos específicos. Em conjunção com estes fatores de funcionamento das línguas em diversas instâncias extra-escolares é que o ensino pode dar o melhor de si (OLIVEIRA, 2005, p. 3, grifos do autor).

É o que acontece com a língua alemã no município de Marechal Cândido Rondon, Paraná, que é uma língua de (i)migração, mas a procura da comunidade pelo ensino formal é insatisfatório, ocasionando o esvaziamento das salas ao longo dos cursos que é ofertado a língua de cultura étnica.

Mesmo primando pelo respeito à diversidade, com a implantação das línguas de imigração pelo Estado paranaense com o CELEM, a medida não garante a obtenção do seu principal objetivo que é desenvolver cursos de língua e cultura alemã, entre outras, visando estimular e facilitar a inclusão dessas línguas nos currículos do Sistema Educacional do Estado do Paraná, para recuperação e manutenção destas línguas de imigração.

Nas Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Governo do Estado do Paraná (2008) são citados os fundamentos teórico-metodológicos que baseiam as Diretrizes da LE nos ensinos Fundamental e o Médio e, o CELEM, destacando-se alguns princípios educacionais que orientam esta escolha:

a) o atendimento às necessidades da sociedade contemporânea brasileira e a garantia da equidade no tratamento da disciplina de Língua Estrangeira Moderna em relação às demais obrigatórias do currículo; b) o resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica; c) *o respeito à diversidade (cultural, identitária, lingüística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural* (PARANÁ, 2008, p. 18, grifos nossos).

Apesar da citação pelo respeito à diversidade, a iniciativa da implantação da língua alemã pelo CELEM não tem resgatado a cultura, a língua dos descendentes, havendo um distanciamento

entre os alunos e a referida língua.

Estudo de von Borstel (1999) mostra a manutenção do alemão em Marechal Cândido Rondon, principalmente por meio da modalidade oral, passada por grupos étnicos de geração a geração. Porém, atualmente, conforme aponta von Borstel (2011), nas gerações mais novas, há o total abandono da língua de origem (alemã), que permanece apenas na faixa etária da 2ª e da 3ª geração na comunidade.

### 3 O PERFIL DOS ALUNOS DE LÍNGUA ALEMÃ DO CELEM RONDONENSE

O município supracitado, localizado no extremo Oeste do Paraná, é conhecido por muitas pessoas como a “cidade dos alemães”. Este trocadilho remete a aspectos da sua colonização, direcionada a descendentes europeus, mais especificamente, teuto-brasileiros. Apesar de ter passado mais de cinco décadas, o município continua sendo reconhecido como um centro turístico germânico, discurso que é constantemente reproduzido pelos veículos de comunicação, por pioneiros e descendentes, bem como através de leis do poder público municipal que resgata continuamente aspectos discursivos da colonização germânica.

Conforme cita Saatkamp (1984, p. 37), a Industrial Madeireira Colonizadora Rio Paraná S/A – Maripá foi a responsável pela busca de mão de obra, privilegiando agricultores gaúchos e catarinenses, os quais eram descendentes de alemães e italianos, e que, ao ver da empresa, eram os mais aptos ao serviço, pois caracterizariam grupos mais homogêneos, fechados, os quais perpetuassem, dessa forma, os hábitos e os costumes germânicos de geração a geração.

Percebe-se que, desde o início, os municípios do Oeste tiveram como foco a colonização europeia, motivada em grande parte pela Maripá, atraindo, por intermédio de um discurso propagandístico, um maior número de pessoas de etnia teuto-brasileira ou ítalo-brasileira, os quais foram se agrupando e formando uma sociedade que primava por cultivar as práticas e costumes de sua antiga terra, no caso de Marechal Cândido Rondon, o vínculo íntimo com a cultura teutônica.

Saatkamp (1984, p. 85) mostra que a referida situação pode ser verificada em pesquisas as quais apontavam que até 1956 a população da cidade rondonense era constituída por 95% de famílias descendentes de alemães, enquanto os 5% restantes pertenciam a famílias italianas ou luso-brasileiras. Mais de três décadas após, em 1990, ainda a população do município era constituída por 85% de descendentes alemães.

Atualmente, o município (emancipado politicamente em 25 de julho de 1960) continua mantendo o estilo europeu em diversos aspectos, como no caso de construções em estilo germânico e da realização de eventos festivos. Exemplo disso é a realização da *Oktoberfest* e da festa do município (25 de julho homenagem ao dia do colono), que anualmente contam com apresentações de diversas bandas e danças folclóricas e com a comercialização de pratos típicos da cozinha alemã, entre eles *Kassler*, *Einsbein*, assim como o café colonial que é servido com alimentos da área rural ou da colônia.

Além disso, no ano de 2003 foi inaugurado o novo centro de eventos do município que é composto por 34 fachadas em estilo germânico, o qual presta homenagem a algumas cidades alemãs. Assim, conforme Targanski, “mesmo na atual configuração turística, cultural e arquitetônica da cidade, é possível perceber a influência da cultura germânica na região e, por outro lado, a ausência de características de outros tipos de imigrantes, embora também existam outras descendências” (TARGANSKI, 2007, p. 28).

Diante desse contexto, ao lado do espanhol e do inglês, a língua alemã foi ofertada pelo CELEM local, em princípio, em duas escolas. Uma no interior, de 2006 a 2007, e uma na área central da cidade, desde 2006 até a atualidade. De acordo com levantamento de documentos em ambos locais, na primeira escola citada houve apenas a formação de uma mesma turma em dois anos, no nível básico e avançado. A não continuação do curso, no ano subsequente, deveu-se, segundo a direção escolar da época, pela falta de interesse dos pais e dos alunos pelo ensino formal da língua de imigração, sendo atualmente ofertado apenas o inglês nesta localidade distrital de Marechal Cândido Rondon.

Outros estudos também evidenciam o número reduzido

de alunos quando se trata da procura por cursos de língua de imigração. Uma das justificativas é a de que os alunos preferem estudar uma terceira língua para ampliarem suas possibilidades de trabalho no futuro, como acontece com o caso supracitado do inglês. Outras justificativas estão pautadas em discursos sobre a aceitação da língua de imigração na própria comunidade, principalmente quando esses alunos saem das zonas rurais, ao chegar à cidade, deixam de usar a língua minoritária, substituindo-a pela majoritária, ou seja, pelo português. Semelhante realidade é mencionada por Altenhofen (2002), ao abordar o ensino da língua alemã no Rio Grande do Sul.

Fritzen (2008), além disso, menciona o preconceito que os falantes de língua alemã sofrem devido ao seu sotaque ou por falarem dialetos. Os exemplos mencionados pela pesquisadora “evocam a representação de língua que muitas pessoas têm: para ser considerada língua alemã a língua tem de ser encaixar no modelo de língua alemã tida como padrão na Alemanha, senão ‘não é alemão’” (FRITZEN, 2008, p. 346). Esse ideal de língua também é encontrado na própria representação dos (i)migrantes, ou seja, de uma identidade alemã única, estável e imutável. A valorização da língua se estende, portanto, ao falante.

Nos estudos de Heye (2003), Savedra (2011) e von Borstel (2011), a língua alemã é considerada no Brasil uma língua *de e em contato*. *Em contato* porque é minoritária alóctone, patrimônio cultural brasileiro que está viva através dos dialetos de base germânica, e *de contato* porque é ensinada como língua estrangeira na rede de ensino fundamental, médio, universitário e em cursos livres e, em alguns casos, é considerada a segunda língua.

De acordo com os autores acima citados, a referida língua tem uma importância razoável no país, introduzida pelo movimento de imigração no final do século XIX. Por meio de dados da IPOL (Instituto de Política Linguística), pode-se observar que das 35 línguas de imigrantes identificadas no Brasil, dez são de base germânica, de acordo com estudos de vários estudiosos que descreveram a referida língua em comunidades de fala, são elas: os falares dialetais do *Hunsrückisch*; pomerano; vestfaliano; suábico; *Wolgadeutsch*; *Platt-menonita*; suíço-alemão, alemão-austriaco; alemão-bávaro e o *Ídiche* com traços do alemão.

## No cenário brasileiro, o alemão

É mantido principalmente no lar, nas comunidades e, desde a Segunda Guerra Mundial, passou a ser mais uma língua falada do que escrita, uma vez que a língua portuguesa tomou o seu lugar nas escolas e na imprensa. A expansão dos meios de comunicação e dos transportes também contribuiu muito para o declínio do alemão do Brasil. (SAVEDRA, p. 292, 2011).

O papel de língua estrangeira no Brasil está estabelecido como lei de Diretrizes e Bases em vigor, por meio dos artigos 26 e 78. Savedra (2011) defende, nesse sentido, o destaque do alemão como língua minoritária no contexto cultural sul-brasileiro devido sua permanência histórica há dois séculos na região.

Entretanto, há duas situações que corroboram para o apagamento gradual das línguas de (i)migração. Primeiro, como já mencionado, as políticas linguísticas que não conseguem considerar a realidade plurilíngue do país e, segundo, os próprios imigrantes que optam em deixar de usar a sua língua familiar ou de entorno por escolha ou pelo contexto.

Nas turmas de língua alemã do CELEM, na escola localizada no centro da cidade rondonense, embora exista um número expressivo de desistência de alunos a cada ano, o curso tem continuado. No ano de 2012, por exemplo, havia 30 matriculados na turma de nível básico, sendo aprovados sete no final do ano. Já na turma do segundo ano, nível avançado, foram matriculados 13 e sete aprovados no término do curso. Essa situação tem se repetido ao longo dos anos, embora a primeira turma inicie com todas as matrículas completas, no decorrer do ano muitas desistências são registradas e poucos retornam para o segundo nível. Entre os motivos alegados pelos docentes estão a falta de interesse do aluno pela língua, horário incompatível com as demais atividades e a mudança de emprego ou cidade.

Outro fator desfavorável, de acordo com os estudos de Oliveira (2005), sobre o ensino de línguas de imigração, é que as mesmas são ensinadas metodologicamente como línguas estrangeiras, não como línguas comunitárias e maternas efetivamente, desvinculadas da comunidade, o que pode ser um dos motivos do fracasso escolar do sistema que oferece a modalidade.

Nesse sentido, a própria prática pedagógica em sala de aula pode influenciar a desistência dos alunos no momento em que é homogeneizadora e não há uma prática discursiva efetiva envolvendo os alunos/sujeitos e sua relação anterior com a língua. Mesmo a diferença etária nos cursos ofertados pelo CELEM é um fator que pode contribuir para a dificuldade de ensino, de uma prática pedagógica que consiga abranger todos os alunos.

Neste ano, 2013, a atual turma de nível básico está com oito alunos frequentantes e a turma de nível avançado possui seis. Dessa forma, foram realizados 14 roteiros de entrevistas, sendo levantadas as seguintes informações sociolinguísticas (o fator idade, grau de ascendência étnica, a língua materna vernácula) dos alunos, as quais serão analisadas:

Tabela I - Idade atual dos alunos do CELEM/Alemão

| Idade        | Número de alunos | Porcentagem |
|--------------|------------------|-------------|
| 07 a 14 anos | 10 alunos        | 72%         |
| 15 a 21 anos | 01 aluno         | 07%         |
| 22 a 50 anos | 01 aluno         | 07%         |
| 51 a 70 anos | 02 alunos        | 14%         |
| Total        | 14 alunos        | 100%        |

Nota-se que a maior parte dos alunos do CELEM pertence à idade escolar básica de Ensino Fundamental e Médio, os quais participam do curso em contraturno escolar. Apenas um aluno está na faixa etária intermediária (entre 22 a 50 anos) e, além disso, há dois alunos idosos nas turmas, que possuem mais de 60 anos.

Portanto, embora o curso seja aberto à comunidade geral, a procura pela mesma é pequena. Quando os entrevistados foram arguidos de como ficaram sabendo do curso, os alunos de idade escolar disseram que foi pela própria escola e os demais disseram que foi por amigos que tinham contato com a escola. Percebe-se, portanto, que a divulgação do curso se estende principalmente a aqueles que possuem algum tipo de vínculo com o estabelecimento de ensino que oferta a língua. Até porque, a grande maioria dos alunos estuda no ensino regular no mesmo colégio.

Além disso, a procura é quase nula por pessoas de idade média, que poderiam ser universitários ou trabalhadores em geral. Um dos motivos pode ser também o horário do curso que é somente no período vespertino.

Tabela II – Grau de ascendência alemã dos alunos<sup>4</sup>

| Ascendência alemã       | Número de alunos | Porcentagem |
|-------------------------|------------------|-------------|
| 1º grau                 | 0                | 0%          |
| 2º grau                 | 07 alunos        | 51%         |
| 3º grau                 | 03 alunos        | 21%         |
| 4º grau ou mais         | 03 alunos        | 21%         |
| Não possuem ascendência | 01 aluno         | 07%         |
| <b>Total</b>            | <b>14 alunos</b> | <b>100%</b> |

Observa-se, na Tabela II, que apenas um aluno do curso de língua alemã não possui ascendência nessa etnia, o que mostra que a procura pelo ensino formal da língua de imigração é em sua grande maioria por descendentes de imigrantes alemães. A situação também reflete a própria caracterização do município rondonense que foi colonizado por descendentes de imigrantes alemães e possui, ainda, em sua maioria, moradores da referida etnia. Outro aspecto relevante é que as gerações estão centradas em parentesco de segundo grau em diante.

Devido à nomenclatura de graus de ascendência ser desconhecida pelos alunos mais novos, durante a entrevista, a maioria respondeu que tinha os avós ou bisavós, vindos de várias regiões da Alemanha.

Tabela III – Língua que começou a falar

| Língua       | Número de alunos | Porcentagem |
|--------------|------------------|-------------|
| Alemão       | 02 alunos        | 14%         |
| Português    | 2 alunos         | 86%         |
| <b>Total</b> | <b>14 alunos</b> | <b>100%</b> |

Os dois alunos que tiveram o alemão como primeira língua

<sup>4</sup> Considera-se: 1º grau: os pais; - 2º grau: os avós; - 3º grau: os bisavós e, assim, sucessivamente.

são os que possuem mais de 60 anos. Situação que reitera que a língua não foi repassada, logo no início ou depois, para as pessoas mais jovens da comunidade, ou seja, os avós falavam constantemente em suas interlocuções linguísticas; os pais, somente às vezes, já os filhos, raramente falavam a língua de origem étnica/cultural.

Dentre os que responderam que aprenderam o português primeiro, há três alunos que aprenderam o alemão anteriormente ao curso formal, em casa com familiares, principalmente com os avós.

No entanto, a maioria teve o primeiro contato com a língua alemã em cursos de língua, no próprio CELEM ou no projeto de extensão intitulado *Língua e Cultura Alemã no Ensino Fundamental*, em formato de projeto-piloto, que foi implantado no município, justamente com o objetivo de preservação da língua de imigração, uma parceria entre a Secretaria Municipal da Educação e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Este foi iniciado em 2010, com alunos da rede pública municipal e graduandos do curso de Letras Português/Alemão. Constam no projeto dois objetivos principais: incentivar os alunos a ter contato com a língua alemã quando crianças para, após, continuarem seus estudos no CELEM. Ao mesmo tempo, visa-se possibilitar uma oportunidade de trabalho aos graduandos com habilitação na referida língua, pois é grande o número de acadêmicos que se formam e não conseguem ingressar no mercado de trabalho em sua área. O projeto, no momento, ainda não caracteriza o efeito desse ensino como também a extensão do bilinguismo desses falantes na comunidade, mas foi mencionado pelos alunos mais novos do CELEM, o que mostra que a iniciativa, em um primeiro momento, pode dar certo.

Tabela IV – Em que locais os alunos utilizam a língua alemã

| Língua                 | Número de alunos | Porcentagem |
|------------------------|------------------|-------------|
| Principalmente em casa | 04 alunos        | 29%         |
| Somente no curso       | 07 alunos        | 50%         |
| Em vários locais       | 03 alunos        | 21%         |

|       |           |      |
|-------|-----------|------|
| Total | 14 alunos | 100% |
|-------|-----------|------|

Na Tabela IV, verifica-se que a maior parte dos alunos utiliza a língua somente na escola durante as aulas do curso do CELEM e outra pequena parte fala em casa, restringindo a fala ao contexto familiar. Apenas aqueles que já falavam anteriormente ao curso utilizam a língua em vários locais.

Essa situação reforça o cenário que se tem em torno do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, uma vez que raras vezes os alunos utilizam o que aprenderam fora da escola. Pode-se observar que o aprendizado fica apenas no nível instrumental, muitas vezes atrelado apenas à base gramatical, não havendo o trabalho mais intensivo com o falar e a comunicação verbal com os alunos em sala de aula.

Tabela V – Motivo porque escolheu estudar alemão

| Motivo   | Número de alunos | Porcentagem |
|--|------------------|-------------|
| Para comunicar-se com familiares                         | 05 alunos        | 36%         |
| Para aprender uma segunda língua e/ou achar interessante | 05 alunos        | 36%         |
| Melhorar a interação comunicativa                        | 01 alunos        | 07%         |
| Pela ascendência   | 01 alunos        | 07%         |
| Para o futuro profissional                               | 02 alunos        | 14%         |
| Total  | 14 alunos        | 100%        |

Percebe-se a recorrência da resposta vinculada ao contexto familiar, em que o aluno menciona que escolheu aprender o alemão para conseguir se comunicar com parentes que falam a referida língua de imigração. Dentre as respostas dos alunos mais novos, em idade, estavam “eu escuto meus pais falarem e eu gostaria de saber o que é” ou mesmo “porque meus avós falam, então quero poder entender e falar junto com eles”, por isso fica evidente a questão de que em algumas famílias ainda a língua alemã é falada e desperta o interesse dos filhos, netos, para que haja uma

maior interação comunicativa entre eles.

No entanto, a mesma porcentagem é encontrada na opção em que muitos mencionaram querer apenas aprender mais uma segunda língua ou para fins de futuro profissional, em uma possível empresa multinacional ou para um intercâmbio durante a universidade.

Houve apenas uma menção sobre querer aprender a língua devido à ascendência étnica, embora, como foi verificado, praticamente todos são descendentes. Além disso, houve apenas um aluno, já falante, afirmar ter procurado o curso para poder melhorar o falar da língua alemã, objetivando, segundo o falante, “*Ich muss noch sehr viel lernen!*” (Eu preciso ainda estudar bastante).

### Considerações finais

Ao longo deste estudo, pôde-se notar a importância de analisar as decisões políticas e das planificações linguísticas do estado brasileiro que influenciaram (e continuam influenciando) a língua no país, por meio da alternância de ações coibitivas do passado e da atual “valorização” da diversidade linguística. Nesse sentido, as línguas de (i)migração são exemplos de como as ações linguísticas coercitivas podem desencadear o desaparecimento de muitos falares e disseminar o preconceito na defesa de um país monolíngue.

Mesmo que a língua alemã está presente no município rondonense, desde a colonização da localidade, as políticas linguísticas implantadas pelo Estado paranaense, que é um dos pioneiros na valorização e ensino das línguas de imigração, não tem atraído a comunidade e registra um esvaziamento das turmas do CELEM. Defende-se, portanto, a importância de observar e analisar todo o contexto histórico-social e de ensino-aprendizagem dessa língua a fim de verificar o motivo pelo qual a iniciativa não tem conseguido atingir a comunidade de fala bilíngue dialetal destes falantes, ocasionando salas de aulas com um número reduzido de alunos. Esse é um dos objetivos buscados em uma pesquisa que está sendo realizada pelas autoras deste estudo.

Acredita-se que quando o poder político, econômico, edu-

cional e a comunidade de fala têm o mesmo objetivo sobre as línguas minoritárias, em um processo de continuidade, de nova retomada nas instituições escolares, nas comunidades com políticas linguísticas e educacionais pelo Estado, pelo Município e pelo querer da comunidade de fala, possa ser possível para que os falantes (brasileiros) de língua portuguesa interajam e se comuniquem com as línguas alóctones, autóctones e de fronteira geográfica no país.

### *Language policies and planning: exclusion and rescue of the german language of cultural / ethnic*

*Políticas e planificações linguísticas: exclusão e resgate da língua Alemã de origem étnica/cultural*

---

307

**Abstract:** In the historical course of the Brazilian government's linguistic policies, there have been attempts to exclude and, more recently, to rescue the languages of immigration present in the country, especially in the southern region. Under this perspective, the aim of this study is to analyze the linguistic history of the Portuguese language as the only one in the country up to the process of modernity and a certain recognition of multilingualism and multiculturalism, when the states sought to rescue the minority languages. The example approached is the language policy implemented in Paraná, where CELEM offers courses on allochthonous and border languages, in an attempt to keep the immigrants' culture and language. It is also analyzed, quantitatively and qualitatively, the sociolinguistic information of German language classes in Marechal Cândido Rondon, Paraná, to verify who the students are and what the relationship is between them and this heritage language, with cultural/ethnic origin.

**Keywords:** Language Policies. Immigrant Languages. Education. German language.

## Referências

ALTENHOFEN, C. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)*, Frankfurt, v. 2, n. 1, p. 83-93, 2004. Disponível em: <[http://www.iberio-americana.net/files/ejemplo\\_por.pdf](http://www.iberio-americana.net/files/ejemplo_por.pdf)>. Acesso em: jul. 2012.

Franciele Maria  
Martiny

Clarice Nadir von  
Borstel

\_\_\_\_\_. O conceito de língua materna e suas implicações para o estudo do bilingüismo (alemão-português). In: *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.

308

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. *DELTA: Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 5, n. Especial, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext)>. Acesso em: jul. 2012

CALVET, Louis J. *As políticas lingüísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

DAMKE, Ciro. Políticas linguísticas e a conservação da língua alemã no Brasil. *Espéculo (UCM)*, n. 40, 2008, p. 1-10.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRITZEN, M. P. Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v. 47, n. 2, p. 341-356, jul./dez. 2008.

HEYE, Jürgen. Considerações sobre bilinguismo e bilingüidade: revisão de uma questão. *Revista PaLavra – PUC-Rio*, n. 11,

2003, p. 03-38.

\_\_\_\_\_; VANDRESEN, Paulino. Línguas em contato. In: CARDOSO, Suzana A. M. et al. (Orgs.). *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo do Estado da Bahia, 2006, p. 386-411.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, J. A. (Ed.). *Readings in the sociology of language*. Haia: Mouton, 1968, p. 554-584.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. *Revista Linguasagem*, 11. ed., nov./dez. 2009. Disponível: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>>. Acesso em: jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Política Lingüística na e para além da Educação Formal. *Estudos Lingüísticos XXXIV*, p. 87-94, 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/1-convidado-gilvan.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>>. Acesso em: jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Prefácio de As políticas linguísticas. In: CALVET, Louis J. *As políticas lingüísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Governo do Estado do Paraná*, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_lem.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf)>. Acesso em: jul. 2012.

PEREIRA, Maria C. *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 (Doutorado em Linguística Aplicada) - UNICAMP: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da

Linguagem, Campinas, SP, 1999.

RIBEIRO, A. R. *Aprender italiano: identidade em (re)construção entre língua e cultura em contexto formal*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2006.

SAATKAMP, V. *Desafios, lutas e conquistas: história de Marechal Cândido Rondon*. Cascavel: Assoeste, 1984.

Franciele Maria  
Martiny

Clarice Nadir von  
Borstel

---

310

SAVEDRA, Mônica M. G. Política Lingüística no Brasil e no Mercosul: o ensino de primeira e segundas línguas em um bloco regional. *Palavra- PUC/Rio*, volume temático: Línguas em contato, n.11, 2003, p. 39-54.

TARGANSKI, S. *Rumo ao novo Eldorado*. Marechal Cândido Rondon: Editora Germânica, 2007.

VON BORSTEL, C. N. *Aspectos do bilingüismo: alemão e português em Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, SC: UFSC, 1992.

\_\_\_\_\_. *Contato lingüístico e variação em duas comunidades bilíngües do Paraná*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. *A linguagem sociocultural do Brasildeutsch*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.