

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO/DOCTORADO)

ADRIANA DALLA VECCHIA

PRÁTICAS DE LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
INSTITUCIONAIS EM AULAS DE ALEMÃO VOLTADAS PARA EXAME DE
PROFICIÊNCIA EM UMA COMUNIDADE DE SUÁBIOS NO BRASIL

MARINGÁ, 2018.

ADRIANA DALLA VECCHIA

PRÁTICAS DE LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
INSTITUCIONAIS EM AULAS DE ALEMÃO VOLTADAS PARA EXAME DE
PROFICIÊNCIA EM UMA COMUNIDADE DE SUÁBIOS NO BRASIL

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung

MARINGÁ, 2018.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

D144p Dalla Vecchia, Adriana
Práticas de linguagem e construção de identidades institucionais em aulas de alemão voltadas para exame de proficiência em uma comunidade de suábios no Brasil / Adriana Dalla Vecchia. -- Maringá, PR, 2018.
230 f.: il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neiva Maria Jung.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. Práticas de linguagem. 2. Identidades institucionais - Construção. 3. Multilinguismo. 4. Língua alemã - Dialetos. I. Jung, Neiva Maria, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 404.2

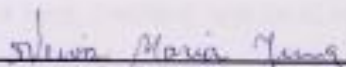
ADRIANA DALLA VECCHIA

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES
INSTITUCIONAIS EM AULAS DE ALEMÃO VOLTADAS PARA EXAME DE
PROFICIÊNCIA EM UMA COMUNIDADE DE SUÁBIOS NO BRASIL**

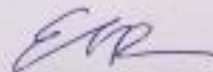
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 12 de março de 2018.

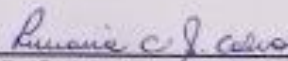
BANCA EXAMINADORA



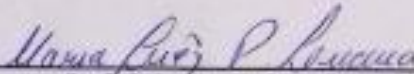
Prof. Dr.ª Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr.ª Luciana Cabrini Simões Calvo
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr.ª Maria Inez Probst Lucena
UFSC / Florianópolis-SC



Prof. Dr.ª Leticia Fraga
UEPG / Ponta Grossa-PR

Dedico este trabalho à minha mãe que tanto me apoia e vibra com minhas conquistas e a meu pai (*in memoriam*) que permanece comigo no meu coração e em meus pensamentos.

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão:

À professora Neiva pela orientação deste estudo, pelas interlocuções, leituras e contribuições, todas fundamentais para que o trabalho pudesse avançar. Pelo apoio em todas as minhas decisões, bem como pela compreensão das minhas limitações, pela amizade construída e pela confiança de me receber na sua casa para orientações e também em momentos quando precisei ficar mais tempo em Maringá. Agradeço não só pelo aprendizado relacionado ao estudo, mas também por me ensinar, por meio do seu exemplo, a ser uma pessoa melhor, mais serena, mais paciente, uma profissional comprometida, uma professora mais aberta à interlocução com os alunos. Enfim, por todo o tempo de convivência e aprendizado, eu agradeço.

À banca examinadora do trabalho: ao professor Pedro de Moraes Garcez pela leitura atenta, correções e colaborações significativas para esta tese durante o exame de qualificação; ao professor Edson Carlos Romualdo pela interlocução iniciada nas aulas da sua disciplina e desenvolvida no exame de qualificação, pelas sugestões e importantes contribuições, bem como por poder colaborar também durante a banca de defesa; às professoras Maria Inês Probst Lucena, Letícia Fraga e Luciana Cabrini Simões Calvo por aceitarem participar da banca de defesa e cooperar com este trabalho.

À Fundação Cultural e à Cooperativa por permitirem que o trabalho fosse desenvolvido no colégio da colônia.

À equipe diretora e pedagógica da instituição, onde os dados foram gerados, por todo apoio e confiança.

Aos participantes da minha pesquisa, os alunos dos grupos B do 1.º e do 3.º ano, que aceitaram me auxiliar na construção deste estudo e gentilmente cederam espaço e tempo para que fosse possível a geração de dados. Aos professores, em especial, agradeço pelo acompanhamento e pelo empenho em contribuir com o estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM por fazerem parte da minha formação como pesquisadora e profissional da área de Letras.

Aos colegas do DELET de Guarapuava e de Irati pelo apoio e companheirismo.

Aos meus amigos do Grupo de pesquisa LEIAM, Giselli, Joás, Aline, Sanadia e Silvia com quem mantenho interlocuções muito produtivas. Em particular, agradeço à Giselli por ter lido meu trabalho e contribuído para a versão final.

À Cristina Marques Uflacker, pela participação, interlocução e contribuições significativas durante a análise conjunta de dados.

À Jakeline e ao Rafael, amigos que o doutorado me trouxe, com quem tenho o prazer de conviver e dialogar, pela interlocução e companheirismo de sempre. Ao Rafael, agradeço por todas valiosas colaborações para o meu trabalho desde o início do projeto, a leitura atenta dos dados, os alertas em relação às transcrições e a leitura da versão final. À Jakeline agradeço pela leitura do texto final e pelos questionamentos levantados.

Aos amigos e companheiros de vida que me acompanham, torcem por mim, me ouvem e me apoiam independente da distância: Rosana, Zuleica, Priscila, Marcio e Claudineya. À Rosana, em especial, por todo o trabalho e tempo dispensado na leitura de uma das versões desta tese, pelas correções e sugestões.

À minha querida Josiete, amiga que o campo de pesquisa me apresentou, por sua presença, pelas nossas conversas, pela confiança no meu trabalho e por me incentivar sempre. Além disso, agradeço de modo muito especial por todo trabalho dedicado na produção do resumo em língua alemã desta tese.

Às amigas Mônica e Maristela pelo companheirismo durante as viagens entre Guarapuava e Maringá, pelos papos, risos e por serem as melhores *roommates* que eu poderia ter.

À minha família, que compreende minha luta e sempre está lá quando eu volto, pela presença e apoio ao longo da jornada do doutorado. Em especial à minha querida mãe, minha melhor amiga e maior apoiadora, por ser a responsável pelo ninho que tanto me faz bem.

Ao meu marido, Everton, por seu meu companheiro em tudo na vida, meu interlocutor, aquele que me apoia e me ajuda a enxergar quando a vista está embaçada.

Ao Deus que existe em mim, que me conduz e sustenta sempre.

A todos, o meu muito obrigada!

DALLA VECCHIA, A. **Práticas de linguagem e construção de identidades institucionais em aulas de alemão voltadas para exame de proficiência em uma comunidade de suábios no Brasil.** 2018. 230f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RESUMO

Este estudo é uma Etnografia da Linguagem (GARCEZ, SCHULZ, 2015) que teve como foco duas turmas de Língua Alemã, um 1.º e um 3.º anos do Ensino Médio, no período anterior ao exame de proficiência em língua alemã como língua adicional em um colégio privado situado em “uma colônia alemã” no interior do Paraná. O objetivo do estudo consistiu em investigar as práticas de linguagem e a construção de identidades institucionais dos participantes da pesquisa em aulas de Língua Alemã em um contexto multilíngue (suábio, português e *Hochdeutsch*). Desse modo, descrevo como os interagentes constroem suas participações no fazer aula de Língua Alemã no 1.º e 3.º anos, reconhecendo os recursos linguísticos mobilizados por eles para o trabalho de participar e as ações realizadas visando à prova de proficiência em Língua Alemã, bem como a forma como os recursos mobilizados indexalizam identidades institucionais constituídas localmente nos grupos participantes da pesquisa. A perspectiva epistemológica deste trabalho é a da Análise da Conversa Etnometodológica, realizando uma articulação entre a compreensão da sequencialidade da fala-em-interação no contexto multilíngue em questão e o uso do repertório linguístico feito pelos participantes da pesquisa, considerando que este organiza as ações para que os objetivos das tarefas sejam alcançados em sala de aula. Nesse caso, lanço mão de estudos sobre alternância de códigos (AUER, 1995, 1998; MONDADA, 2007) e translinguagem (GARCIA, 2014; CANAGARAJAH, 2013), procurando reconhecer práticas de linguagem e a sua influência na construção da participação e de entendimentos, bem como na legitimação de identidades localmente constituídas (JUNG, 2003; MONDADA, 2007). Como resultados, este estudo mostra que, na fala-em-interação, o uso do repertório leva os participantes a alcançarem o entendimento da temática emergente e contingente da fala-em-interação para todos os efeitos práticos daquela interação. Além de alcançarem o entendimento da temática, os alunos avançam em direção à proficiência esperada para que tenham um bom desempenho no exame de proficiência em língua alemã ao qual se submeterão. As identidades institucionais estão indexalizadas pelo uso do repertório linguístico dos participantes e carregadas de valores, saberes e significados locais e translocais. Nesse sentido, o repertório de professores e alunos são mobilizados de formas distintas, afirmando estes como os que fazem um uso mais amplo de seu repertório e aqueles como os que utilizam os recursos linguísticos legitimados, as línguas da escola. Falar *Hochdeutsch* é, nesse contexto, sinônimo de bom aluno e se relaciona com construção de identidade hegemônica translocal que sinaliza para o falante nativo de alemão e que indica mobilidade.

Palavras-chave: contexto multilíngue, práticas de linguagem, participação, proficiência, identidade institucionais.

DALLA VECCHIA, A. **Sprachpraxis und Aufbau der institutionellen Identitäten in der Vorbereitung auf die Sprachprüfung in einer schwäbischen Gemeinde in Südbrasilien.** 2018. 230S. Doktorarbeit. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Studie handelt sich um eine Ethnographie des Sprechens (GARCEZ, SCHULZ, 2015), deren Zielgruppen zwei Klassen von DaF-Lernern, eine 10. und eine 12. Klasse der Sekundarstufe, waren. Die gezielten Stunden fanden vor der Sprachprüfung in einem mehrsprachigen Kontext (Schwäbisch, Portugiesisch und Hochdeutsch) einer Privatschule im Landesinneren des Staates Paraná statt. Ziel der Studie war, die Sprachpraxis und den Aufbau der institutionellen Identitäten der Studienteilnehmer am Deutschunterricht in einem mehrsprachigen Kontext (Schwäbisch, Portugiesisch und Hochdeutsch) zu untersuchen. Ich beschreibe, wie die Interakteure ihre Teilnahmen im Deutschunterricht aufbauen, indem man die linguistischen Ressourcen in Bezug auf die Ausübung der Teilnahme und die Tätigkeiten in Hinsicht auf die Sprachprüfung anerkennt. Außerdem beschreibe ich die Weise, wie die eingesetzten Ressourcen die institutionellen Identitäten, die in den Gruppen aufgebaut wurden, indexieren. Die epistemologische Perspektive der vorliegenden Studie beruht auf der Ethnomethodologischen Konversationsanalyse, indem man die Verständigung von der Sequentialität der Sprache in Interaktion im betrachteten multilingualen Kontext und den Gebrauch der Sprachen durch die Studienteilnehmer erzielt. Es wird auch berücksichtigt, dass der Gebrauch des sprachlichen Repertoires durch den Probanden auch die Aktionen organisiert, um die Ziele der Aufgaben im Klassenzimmer zu erreichen. In diesem Fall nutze ich Studien über *Code-switching* (AUER, 1995, 1998; MONDADA, 2007) und *Translanguaging* (GARCIA, 2014; CANAGARAJAH, 2013), um die Wechselmuster und deren Einfluss auf den Aufbau der Teilnahme und des Verständnisses, sowie auf die Legitimität von lokal konstituierten Identitäten zu erkennen (JUNG, 2003; MONDADA, 2007). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass der Gebrauch des linguistischen Repertoires in der Sprache in Interaktion die Teilnehmer dazu führt, das Verständnis der auftretenden und gelegentlichen Thematik der Sprache in Interaktion für alle praktischen Zwecke jener Interaktion zu erreichen. Neben dem Verständnis der Thematik bewegen sich die Schüler in Richtung der zu erwartenden Sprachkenntnisse, so dass sie bei der Sprachprüfung für Deutsch als Fremdsprache gut abschneiden können. Die institutionellen Identitäten sind vom Gebrauch des linguistischen Repertoires indexiert und mit Werten, Wissen und lokalen und translokalen Bedeutungen beladen. In diesem Sinne werden die sprachlichen Repertoires der Lehrer und der Schüler unterschiedlich eingesetzt. Die Schüler werden bestätigt als diejenigen, die ihr Repertoire umfangreicher benutzen, und die Lehrer als diejenigen, die die legitimierte linguistischen Ressourcen verwenden, also die Sprache der Schule. Hochdeutsch zu sprechen bedeutet in diesem Kontext ein guter Schüler zu sein und bezieht sich auf den Aufbau der hegemonischen translokalen Identität, die dem deutschen Muttersprachler angezeigt wird und Mobilität bedeutet.

Schlagwörter: mehrsprachiger Kontext, Sprachpraxis, Teilnahme, Sprachkompetenz, institutionelle Identität.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Níveis propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência.	21
Figura 2: Planta geral da colônia.	29
Figura 3: Outdoor de boas-vindas, localizado na estrada que liga as vilas que compõem o contexto, na saída da primeira vila para a segunda.	30
Figura 4: placa de localização encontrada na saída da colônia 1.	31
Figura 5: Placas de estabelecimentos comerciais.	32
Figura 6: exemplo de casa comum na região.	34
Figura 7: exemplo de casa comum na região.	35
Figura 9: linha temporal da geração de dados de fala-em-interação em sala de aula....	85
Figura 10: Modelo do diário de participante utilizado durante a pesquisa de campo. ...	91
Figura 11: Disposição física dos alunos do Grupo B do 3.º ano dentro da sala de aula em que estudam. (1) Anita, (2) Lara, (3) Jonas Tulio, (4) Helmuth, (5)Andrey, (6) João, (7) Fernando, (8) pesquisadora, (9) Marília.	107
Figura 12: Disposição física dos alunos do Grupo B do 1.º ano dentro da sala de aula em que estudam. (1) Gabriela, (2) Rosa, (3) D. K., (4) Natascha, (5) Lessandra, (6) E.S., (7) J.D., (8) Cinthya, (9) Maysa (10) pesquisadora e (11) Romão Becker.	115

LISTA DE DADOS

Dado 1: Segmento <i>Você poderia falar em alemão?</i> Excerto VII (Dia 13/2015 – 1º ano)	49
Dado 2: Segmento <i>Você poderia falar em alemão?</i> Excerto VI (27 de maio de 2015 – 1º ano)	51
Dado 3: Segmento <i>Tema controverso</i> – Excerto II (Dia 6/2015 – 3.º ano)	108
Dado 4: Segmento <i>O que é B1 e o que é C1?</i> Excerto I (Dia 7/2015)	111
Dado 5: Segmento <i>Você poderia falar em alemão?</i> Excerto III (Dia 13/2015 – 1.º ano)	116
Dado 6: Segmento <i>Dicionário</i> – Excerto I (Dia 9/2015)	121
Dado 7: Segmento <i>Melhor o dialeto suábico que o português</i> - Excerto I (Dia 7/2015 – 3.º ano)	127
Dado 8: Segmento <i>Você poderia falar em alemão?</i> Excerto I (Dia 13/2015 – 1º ano)	131
Dado 9: Segmento <i>Produção Textual</i> - Excerto I (Dia 8/2015 – 3.º ano)	134
Dado 10: Segmento <i>Dicionário</i> – Excerto II (Dia 9/2015)	136
Dado 11: Segmento <i>Tema controverso</i> – Excerto I (Dia 6/2015 – 3.º ano)	139
Dado 12: Segmento <i>O que é B1 e o que é C1?</i> - Excerto II (Dia 7/2015)	145
Dado 13: Segmento <i>Tema controverso</i> - Excerto III (Dia 6/2015 – 3º ano)	148
Dado 14: Segmento <i>Dicionário</i> - Excerto I (Dia 9/2015 – 1.º ano)	150
Dado 15: Segmento <i>Você poderia falar em alemão?</i> - Excerto V (Dia 13/2015 – 1º ano)	151
Dado 16: Segmento <i>Você poderia falar em alemão?</i> - Excerto II (Dia 13/2015 – 1º ano)	152
Dado 17: Segmento <i>Dicionário</i> - Excerto II (Dia 9/2015)	153
Dado 18: Segmento <i>Melhor o dialeto suábico que o português</i> - trecho do Excerto II (Dia 7/2015 – 3º ano)	163
Dado 19: Trechos do Segmento <i>O que é B1 e o que é C1?</i> - Excerto II (Dia 7/2015)	164
Dado 20: Segmento <i>Dicionário</i> (Dia 9/2015 – 1.º ano)	165
Dado 21: Segmento <i>Você poderia falar em alemão?</i> Excerto IV (Dia 13/2015 – 1º ano)	165

SUMÁRIO

OS (DES)CAMINHOS QUE ME LEVARAM À COLÔNIA...	14
INTRODUÇÃO	20
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA: UMA HISTÓRIA DE PLURALIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL	29
2 PARTICIPAÇÃO E PRÁTICAS MULTILÍNGUES EM AULAS DE LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO MULTILÍNGUE	46
2.1 ORGANIZAÇÃO DA FALA-EM-INTERAÇÃO INSTITUCIONAL	46
2.2 CONSTRUÇÃO DE ENTENDIMENTOS COM VISTAS À PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ALEMÃ	56
2.3 MULTILINGUISMO: REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS EM PRÁTICAS DE LINGUAGEM	60
2.4 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM	74
3 PERCURSO DE INTERCONHECIMENTO	81
3.1 ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM	81
3.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	83
3.2.1 Diário de campo e gravação de dados audiovisuais	84
3.2.2 Diários de participantes e entrevistas focalizadas nos diários	89
3.2.3 Entrevistas informais com os professores	93
3.2.4 Outros dados gerados	93
3.3 NEGOCIANDO INTELIGIBILIDADES NO CAMPO DE PESQUISA	94
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	96
4 ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE ENTENDIMENTOS NAS AULAS DE ALEMÃO	106
4.1 PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE ENTENDIMENTOS	106
4.2 USOS DE LÍNGUAS NA CONSTRUÇÃO DE TURNOS NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA	127
4.1.1 Alternância de códigos no nível interturnos	127
4.1.2 Alternância de códigos no nível intraturnos	133
5 PARTICIPAÇÃO, USOS DAS LÍNGUAS E IDENTIDADES RELEVANTES NA FALA-EM-INTERAÇÃO	143
5.1 IDENTIDADES INSTITUCIONAIS CONSTITUÍDAS NA FALA-EM-INTERAÇÃO	143

5.2 IDENTIDADES INSTITUCIONAIS E SUA RELAÇÃO COM SIGNIFICADOS SOCIAIS LOCAIS E TRANSLOCAIS	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
6.1 PRÁTICAS DE LINGUAGEM DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM AULAS DE LÍNGUA ALEMÃ EM UM CONTEXTO MULTILÍNGUE	169
6.2 PARTICIPAÇÃO E IDENTIDADES INSTITUCIONAIS CONSTITUÍDAS LOCALMENTE	171
6.3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO ESTUDO.....	173
REFERÊNCIAS	178
ANEXOS	189
Anexo 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido para menores	190
Anexo 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido para maiores.....	192
Anexo 3 - Diário do participante	194
Anexo 4 - Convenções de transcrição de transcrição Jefferson	195
Anexo 5 - Convenção de transcrição para os dados de entrevistas	196
Anexo 6 - Quadro Europeu Comum de Referência.....	197
Anexo 7 - Segmentos transcritos	199
Anexo 8 - Níveis de avaliação do QECR	229
Anexo 9 – Prova de produção textual do 3.º ano.....	230

OS (DES)CAMINHOS QUE ME LEVARAM À COLÔNIA...

Essas coisas que você faz...
(de uma colega de trabalho ao saber da minha pesquisa)

Ao pensar em escrever um início para este trabalho de anos, pensei em várias formas, busquei inspiração em trabalhos de colegas e pesquisadores mais experientes, sem obter sucesso em minhas tentativas. Então, animada pela minha interlocutora mais próxima, a professora Neiva, fui desafiada a contar de forma leve a minha história com a Colônia, contexto deste estudo. E é isso que quero mostrar aqui: a história de como se formaram as relações entre mim e a Colônia, entre mim e meus interlocutores de pesquisa e como tais relações mudaram e ainda mudam a minha perspectiva, e como continuam influenciando a minha vivência com a diversidade em geral, e, mais especificamente, com a diversidade linguística. Ou seja, quero contar um pouco *dessas coisas que faço*.

Para início de conversa, cumpre esclarecer o termo *(des)caminhos* utilizado no título dado a estas primeiras palavras. Ele não é meu, foi emprestado do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira, que o utilizou no texto *Os (des)caminhos da identidade* (2000). Nesse artigo, Oliveira mostra que os *caminhos* tomados por identidades globalizadas dentro dos sistemas sociais contemporâneos permitem que elas constituam situações de ambivalência, e o termo *descaminhos*, por sua vez, segundo o pesquisador, designa metaforicamente ambiguidade, processo comum na construção das identidades. As duas palavras juntas na expressão *(des)caminhos* refletem, portanto, aquilo que não se pode ver por não estar explícito e, sim, escondido, escamoteado. Então, quando Oliveira o propõe é no sentido de levar o leitor e os pesquisadores a enxergarem melhor esse fenômeno sociocultural que denominamos identidade, reconhecendo os novos modos de identidades étnicas e nacionais serem assumidas e negociadas na modernidade.

Escolhi utilizar o termo neste preâmbulo porque aqui, à medida que conto a história das minhas relações com o contexto de pesquisa, mostro quais são os *(des)caminhos* que me constituem como pesquisadora de um contexto sociolinguisticamente complexo de origem germânico-suábica, os quais não ficaram tão evidentes para mim durante o trabalho de campo da pesquisa, mas, sim, depois, quando, na fase de reflexão sobre a experiência, eu percebi que as minhas constituições identitárias eram outras. Esses *(des)caminhos* envolvem fatos que colocaram em cheque o que eu achava que sabia sobre o contexto de pesquisa, a minha escolha de linha de pesquisa

dentro do universo das letras e a minha própria identidade étnica e cultural¹. Então, vamos à história!

Antes ainda da primeira visita, em 2010, e dos primeiros contatos, em 2011, com vistas a uma possibilidade de estabelecer uma parceria em termos de pesquisa, a “Colônia” me intrigava pela fama que alcançava, e ainda alcança, entre outros lugares, no município, onde resido desde 1995, do qual a Colônia é um distrito. A sede do município está localizada no centro-sul do Paraná e o distrito fica a aproximadamente vinte quilômetros de lá. A Colônia é famosa especialmente pelas iguarias típicas da culinária germânica, servidas em pelo menos dois estabelecimentos da localidade, pelo avanço econômico da região baseado na agricultura e pela atuação da cooperativa local - uma das maiores cooperativas do Paraná e a maior maltaria da América Latina -, e pelas práticas de linguagem muito características do local – o uso do “alemão”.

Os moradores da sede do município comumente utilizam expressões como “a colônia dos alemães” e “os alemães da colônia” para se referirem ao distrito e aos seus moradores. Nessas referências cotidianas, também são ressaltadas representações negativas em relação aos moradores da “colônia”, por meio de falas como “falam em alemão para não serem entendidos”, “parece que estão falando mal da gente”, “estão no Brasil, têm que falar português”, “os alemães são muito rígidos”. Esses discursos e representações culturais mostram conceitos de línguas subjacentes e a dialética entre pelo menos duas representações identitárias circulantes na região: uma identidade étnica “alemã” e outra identidade nacional associada ao falar português.

Essas construções chamaram a minha atenção desde que, como moradora do entorno da colônia, comecei a ouvir discursos sobre o local, e se acentuou quando eu lecionava a disciplina História da Língua Portuguesa, no curso de Letras de uma universidade estadual da região. Em uma das aulas, os alunos trouxeram para o debate a questão dos contatos linguísticos entre brasileiros falantes de línguas diferentes do português e isso fez com que eu lançasse um olhar diferente para o distrito em questão, vendo-o como um cenário de pesquisa, bastante frutífero do ponto de vista linguístico. Foi quando decidi conhecer um pouco mais a Colônia e prestar atenção aos usos da linguagem feitos por lá – nasceu nesse momento a primeira ideia, ainda não muito estruturada, sobre um possível projeto de mestrado.

¹ Identidade étnica e cultural são termos que se referem a um fenômeno “cuja inteligibilidade requer contextualizá-lo no interior das sociedades que o[s] abrigam” (OLIVEIRA, 2000, p. 8).

Quando entrei no mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa, sob orientação da Professora Doutora Letícia Fraga, em 2011, fui até o local para estabelecer um primeiro contato com o colégio, cenário da pesquisa de então e, depois, várias vezes para a geração de dados em uma pesquisa de cunho etnográfico (DALLA VECCHIA, 2013). Um dos resultados dessa pesquisa foi demonstrar que muitas daquelas representações que circulam na região não refletem o dia-a-dia da comunidade, principalmente no que se refere à identidade étnica e ao uso do “alemão”². Há uma diversidade linguística e cultural maior do que aquela reconhecida pelo entorno, as pessoas vivem a vida em uma pluralidade linguística. Percebi que falar em “alemães da Colônia” reduzia a diversidade cultural ali presente.

A denominação suábio faz referência direta aos germânicos que habitavam a Suábia, região que nos dias de hoje faz parte do estado alemão de Baden-Württemberg (Sudoeste da Alemanha) e no que se refere à denominação Suábio do Danúbio, pelo qual se reconhecem, designa muito mais do que alemães, ela abriga toda essa diversidade de povos que se uniram em função dos acontecimentos das grandes guerras mundiais. Essa denominação foi dada por Sieger, mas levada para a escrita por Rüdiger. Segundo este,

Suábios do Danúbio, em amplo significado da palavra, são os habitantes das regiões de colonização alemã ao longo do médio Danúbio aproximadamente de Ofenpest até Orsova, principalmente na grande região de planície, a qual apresentava suas fronteiras naturais no prolongamento dos Cárpatos ao Norte e ao Sudeste as áreas por ele percorridas (RÜDIGER, 1931 *apud* STEIN, 2011, p. 49).

Desse modo, o termo designa muito mais do que alemães, fazendo referência a pessoas provenientes da região da antiga Iugoslávia, Hungria, Romênia e Áustria, por exemplo³. Na “colônia”, então, há presença de pessoas dessas regiões, as quais marcam seus usos de línguas com traços das línguas faladas nas suas regiões de origem. Relatam os moradores que, em uma das cinco colônias principalmente, os falantes utilizam algumas palavras que não são comuns aos moradores das demais colônias.

Passei a observar, então, que havia/há mais línguas ali do que apenas o “alemão”, que me fez questionar *que alemão é esse a que as pessoas fazem referência nos discursos*

² Utilizo o termo entre aspas para me referir ao que os moradores do entorno chamam de alemão, que não reconhece as distinções entre suábio e *Hochdeutsch*, designando esses usos como “alemão”. As aspas são mantidas até o momento em que desfaço essa representação.

³ Essa história vai ser melhor contada no primeiro capítulo desta tese, onde fazemos uma retomada da formação histórica dos Suábios do Danúbio, por ora gostaríamos de mostrar que, já nos meus primeiros contatos com as pessoas da região, percebi o quão diversa se constituía/constitui “a colônia”.

cotidianos na sede do município? Pareceu-me desde o início do contato que a resposta não é conhecida de todos, ou seja, há mais de um alemão sendo usado na região. Para uma visão geral, pode-se dizer que existe um alemão que aparece na paisagem linguística, sobretudo nas placas e *outdoors* gerenciados pela cooperativa local - especializada em grãos, conforme será descrito no Capítulo 1 deste trabalho. Esse é o alemão que está no colégio, sendo estudado como língua estrangeira. Existe também outro alemão que não aparece na paisagem linguística, mas é bastante usado nas conversas do dia-a-dia pelos suábios, conhecido localmente como suábio ou *Schwowisch*⁴. Talvez o que, no município, é visto como “o alemão”, seja o suábio, já que é a língua mais usada pela população local. Segundo o Jornal Esquema do Oeste, “uma característica especial [do povo Suábio do Danúbio] é que todos os colonos, isto é, as suas famílias procuram conservar a língua, pois em outras circunstâncias futuras, a língua é um dom cultural, que ninguém poderá lhes tirar” (ESQUEMA DO OESTE, 30 de agosto de 1970).

Além disso, ao se estabelecerem na região, a maioria dos imigrantes e seus primeiros descendentes passaram a falar português, além do suábio. Atualmente, há mais falantes bilíngues suábio/português do que monolíngues em suábio, embora ainda haja falantes monolíngues nesta língua, que são imigrantes da primeira geração (DALLA VECCHIA, 2013; OLIVEIRA, K. P., 2013). Reconhece-se, todavia, que há portugueses sendo falados ali: há um português urbano, já que muitos dos funcionários da cooperativa e do colégio, bem como muitos moradores têm vivência intensa na área urbana do município e de outras cidades do Estado, do Brasil e do mundo, e a própria Colônia não é exatamente uma área rural, pois possui características rurais e urbanas ao mesmo tempo⁵; há um português rural, considerando que a região é em grande parte rural, onde se concentram as propriedades e as plantações, cuja estrutura é de cidade pequena, onde muitas pessoas estão envolvidas nas suas relações de trabalho no campo; há também um português suábio, fazendo aqui analogia ao termo *português índio*, usado por Maher (1998), falado por imigrantes suábios e seus descendentes, ou seja, um português com muitos traços do suábio e outras línguas que compõem o repertório dos moradores locais. Ainda há a versão padronizada do português presente na paisagem linguística e também na escola como objeto de estudo.

⁴ Esses termos fazem referência ao *Schwäbisch* ou *Schwäwisch*, língua alemã utilizada na região da antiga Suábia, que veio com os suábios para o Brasil. Embora esses termos sejam reconhecidos nacional e internacionalmente, nesta tese, optei por utilizar a grafia *Schwowisch* ou suábio para me referir ao alemão local, pois é a forma como os interlocutores da pesquisa se referem a língua que falam.

⁵ Em decorrência dessas características, Bernardim (2013) denominou o local como *semiurbano*.

Diante dessa realidade, foi possível notar que a representação de que ali se fala “alemão” tem significados diferentes: para o entorno é o reconhecimento de que são alemães por meio da língua e cultura suábica e, localmente, tentam construir uma representação de alemães por meio do alemão padrão⁶, “a língua falada na Alemanha”. Assim não se trata de um construto uno, mas ele traz variações, acomoda as diversas práticas de linguagem e cultura locais.

Desse modo, esta pesquisa foi direcionada para a compreensão do que é aprender a “língua alemã”, para os participantes da pesquisa, já que eles têm à sua disposição muitas línguas, inclusive alemãs, como mencionado acima. O que diferencia o contexto é justamente uma política local, agenciada especialmente pela cooperativa do grupo, de manutenção de uma identidade cultural alemã local e translocal preservada por meio, dentre outros mecanismos, do ensino da língua alemã no colégio local, embora a falada no dia-a-dia não seja a mesma que é ensinada na escola. Chamou a minha atenção, desde a primeira pesquisa, que essas opções, aparentemente controversas, geravam bons resultados dos alunos em exames de língua alemã. Por isso, na pesquisa de doutoramento, o olhar reflexivo foi direcionado para compreender a relação entre esses usos e a construção da participação e constituição local de identidades institucionais. Além disso, senti a necessidade de compreender a relação entre esses usos e a construção da participação e constituição de identidades sociais localmente. Assim, o olhar se voltou para as interações entre professores e alunos, aluno e aluno, nas aulas de língua alemã, pensando em como essas interações se constituem e como a realidade local multilíngue é gerenciada em sala de aula.

Desde cedo, o estudo gerou alguns questionamentos por parte dos participantes da pesquisa, em congressos e entre as pessoas de meu convívio no trabalho e em outros lugares: “não sabia que você é descendente de alemão”, “você sabe falar alemão?”, “como você fez a transcrição dos seus dados?”, dentre outros. Não, eu não sou de origem alemã, tenha ascendência italiana. Não, não falo alemão ainda em situações que exigem um uso mais complexo, mas estudo alemão e posso ter uma conversa simples, me apresentar e

⁶ Utilizo a nomenclatura alemão padrão para manter a expressão utilizada e reconhecida pelos participantes da pesquisa a despeito das discussões sobre norma padrão, como a de Faraco (2008, p. 75), referir “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência [...] a projetos políticos de uniformização linguística”. Em relação ao português, optamos por utilizar o termo português da escola em vez do termo norma culta, sugerido por Faraco (2008), pois apesar de representar a expressão viva da fala e escrita daquela comunidade em suas práticas mais monitoradas, ainda assim é um português que chamo de suábico, ou seja, um português marcado pela interculturalidade e por recursos provenientes das outras línguas do repertório dos participantes do estudo.

dizer algumas coisas. Precisei de ajuda com a transcrição, sim. Por essas perguntas é que costumo dizer que tive a minha identidade cultural confrontada em todo momento da pesquisa, pois parece ser improvável que alguém cuja ascendência não seja alemã se interesse por um contexto germânico-suábico, “por que você quis pesquisar isso?”. Minha identidade como pesquisadora também foi confrontada, e aqui explico a epígrafe proposta: ao contar sobre minha pesquisa a uma colega de trabalho, fui surpreendida com a reação dela, que disse não entender *essas coisas* que eu faço. Ainda há o fato de ir a congressos, quando não sou participante de simpósios, grupos de trabalhos e comunicações coordenadas, e ter o meu trabalho alocado naquelas sessões de comunicação onde são agregados trabalhos de orientação teórica e metodológica diversa, os quais não se encaixam em nenhuma sessão de temática legitimada.⁷

Mais uma vez, cito alguém da antropologia, desta vez Fonseca (1999), para dizer que esses hiatos e assimetrias entre a nossa maneira de ver as coisas e a das outros são justamente os motores da produção de conhecimento e se, de um lado, podem jogar areia nos diálogos, tornando o pesquisador um intruso, de outro, esse mal-estar, ou incompetência nas linguagens locais obriga o pesquisador “a reconhecer dinâmicas sociais que não domina bem” (p. 64), levando-o de um lugar já estabelecido para outro em construção. Para Fonseca (1999), estar na situação de mais ou menos tolerado pelo grupo é benéfico para a pesquisa, pois descontrói a ilusão de se estar “em controle da situação”.

Finalizo essas primeiras palavras, esperando ter suscitado em meus leitores o desejo de conhecer *essas coisas* que eu faço e de ser meu interlocutor nesta tese.

⁷ Ressalto a iniciativa da pesquisadora Terezinha Maher, da UNICAMP, que constituiu a área de políticas linguísticas nos seminários do Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, a partir do ano de 2013. Faço questão de dar visibilidade a essa ação, em função de os Seminários desse grupo até então estarem muito circunscritos às áreas tradicionais, e legitimadas, de estudos da linguagem, mas, é claro, que, em eventos direcionados para discussões como a minha, a situação é bem outra e é ótimo que a diversidade linguística e temáticas afins estejam alcançando cada vez mais espaço e visibilidade nas universidades brasileiras.

INTRODUÇÃO

A pesquisa relatada nesta tese realizou-se nas colônias do distrito mencionado no preâmbulo. Os dados foram gerados no colégio do grupo suábio, construído em 1968. Essa instituição, desde sua origem, constituiu-se como uma instituição particular que atende principalmente os filhos dos imigrantes Suábios do Danúbio e respectivos descendentes, oferecendo-lhes o ensino de todas as disciplinas do currículo da Educação Básica brasileira. Trata-se de uma proposta curricular monolíngue – dentro da qual o português é reconhecido como língua materna e o alemão como língua estrangeira. Apesar de a escola inicialmente ter sido criada para atender os filhos dos imigrantes, aos poucos foi recebendo alunos não descendentes de suábios, pois a queda na taxa de natalidade, ao longo dos anos, gerou um gradativo esvaziamento da instituição. Atualmente, a instituição atende também alunos moradores da região não descendentes de suábios, bem como alunos provenientes da sede do município - estes em menor número (em 2015, eram 12 alunos) - e filhos de operários da cooperativa local, que estudam no colégio por meio de programas da cooperativa de incentivo à educação, com valores de mensalidade proporcionais ao pagamento recebido pelos pais na cooperativa.

O colégio oferece turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e cursos técnico-profissionalizantes – atualmente a instituição tem oferecido Técnico em Agropecuária, e na ocasião da geração de dados, estavam sendo ofertados os cursos técnicos em Agropecuária e Administração. O colégio, em 2015, atendia um total de 444 alunos, divididos da seguinte forma: 68 alunos na Educação Infantil, 143 no Ensino Fundamental I, 75 no Ensino Fundamental II, 52 no Ensino Médio e 108 nos cursos técnico-profissionalizantes.

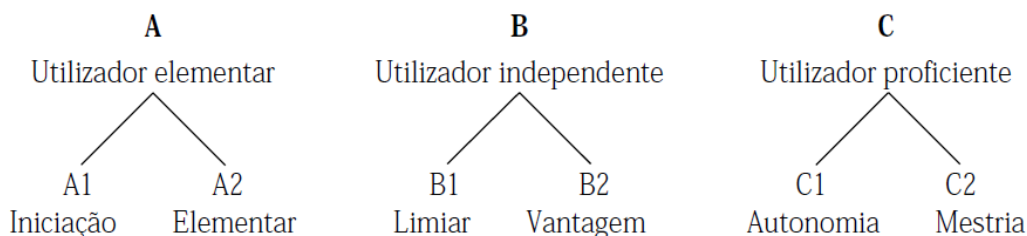
Os estudantes dessa instituição escolar obtêm bons índices de aprovação tanto em provas de larga escala em português, como o ENEM⁸, quanto em provas de proficiência em alemão, inclusive obtendo certificação internacional de sua proficiência, por meio do exame denominado *Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz/Diploma de proficiência em língua alemã* (doravante DSD). Os resultados dos alunos da instituição que fazem o ENEM colocaram-na, nos últimos anos, em primeiro lugar em relação às demais escolas, públicas e privadas, do referido

⁸ O Exame Nacional do Ensino Médio avalia o desempenho de estudantes da Educação Básica brasileira e propicia ao examinando acesso à Educação Superior, ao financiamento estudantil. Essa avaliação abrange as seguintes áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

município. Em relação às DSD, os alunos geralmente também conseguem importantes resultados. Entre os alunos do 3.º ano do Ensino Médio, o índice de avanço para o nível C1, o nível máximo da prova, fica entre 70% e 85% e o índice de avanço de nível em geral é de 100%, ou seja, nem todos conseguem alcançar o nível C1, mas todos os candidatos avançam para o nível posterior ao que se encontram (por exemplo, de B1 passam a B2).

Diante disso, a proposta do colégio não se apresenta como bilíngue⁹ (GROSJEAN, 1982; CAVALCANTI, 1999; MACKEY, 2000; MEGALE, 2005), a instituição tem como metas formar alunos para o mercado local da cooperativa, dos municípios vizinhos, para fazerem cursos de graduação e trabalharem na Alemanha, já que o nível de proficiência em língua alemã avaliado no ano final da Educação Básica é o C1, nível mais alto na escala de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência (doravante QECR), conforme demonstra a Figura 1, que dá possibilidade de o indivíduo cursar uma graduação na Alemanha, se quiser. Saliento que o suábio não é a língua-alvo do colégio, nem mesmo seu uso em sala de aula é encorajado em prol de uma realização das línguas da escola, o *Hochdeutsch*¹⁰ e o português. Apesar de não ser encorajado, há indícios da presença dessa língua nos arredores e nas aulas sem restrições ou sanções.

Figura 1: Níveis propostos pelo Quadro Europeu Comum de Referência.



Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 48)

É nesse cenário que se desenha o problema que motivou este estudo. Como um colégio de um contexto multilíngue, cujo currículo é monolíngue em português e possui alemão, inglês e espanhol como línguas estrangeiras, prepara seus alunos para a prova de

⁹ Desde 2016, a equipe da instituição está estudando a implantação do currículo bilíngue que se encontra em sua fase inicial.

¹⁰ O *Hochdeutsch* é reconhecido pela instituição e pelos participantes da pesquisa como língua de interação e identificado como alemão padrão. É preciso, no entanto, esclarecer que a língua alemã falada no cenário de pesquisa não é o alemão padrão, mas sim uma língua alemã com uma pragmática local. Considerando esses entendimentos, optei por chamar o alemão falado pelos participantes de *Hochdeutsch* ou alemão da escola e o alemão padrão como língua-alvo, procurando ratificar o uso dos termos feitos pelos participantes, mas procurando deixar claro que a língua-alvo não é necessariamente a falada como língua de interação.

proficiência em língua alemã? Essa problemática se torna mais complexa se pensarmos que o alemão padrão ensinado no colégio é, de acordo com o PPP (2015), uma língua estrangeira e o português é reconhecido como língua materna. Por um lado os índices mostram que o desempenho dos alunos do colégio em alemão é muito distinto e avançado se comparado com o que ocorre em outras instituições de Educação Básica, pública ou privada, cujo trabalho com língua adicional¹¹, muitas vezes, é inexpressivo. Por outro lado, as aulas observadas mostram, em especial as do 3.º ano, que as aulas de preparação dos alunos para essa prova é um momento em que lançam mão de todo o seu repertório linguístico para construção de entendimentos e avanços na tarefa e na compreensão do formato da prova. Diante desse quadro, defendo que, na fala-em-interação de alemão como língua adicional, as línguas pertencentes ao repertório linguístico dos interagentes, participantes desta pesquisa, coexistem como recurso para a produção e exibição entre si da compreensão de suas ações e de indexicalização de identidades institucionais relevantes para o grupo.

Considerando esse cenário, proponho nesta tese entender como ocorre o trabalho com a língua alemã na instituição e como alunos e professores constroem a proficiência esperada institucionalmente, bem como pelo exame DSD. O trabalho estabelece um diálogo com a pesquisa de Uflacker (2012, p. 5), que investigou “como os participantes de uma dada interação exibem, uns para os outros, o que é ser um participante competente no fazer aula de alemão e aula com a professora da turma, observando como eles realizam o trabalho de fazer avaliar” (p. 14). Os dados gerados pela pesquisadora em uma escola pública de Ensino Fundamental de Ivoti/RS permitiram a Uflacker afirmar que, no contexto de sua pesquisa, ser competente é

uma realização intersubjetiva e contingente da ação humana mediante o uso de línguas de interação (neste caso, português e alemão) que podem ou não ter sido aquelas nas quais os participantes foram ou não socializados anteriormente em suas vidas, ou de quaisquer recursos disponíveis e aceitáveis (levantar a mão, falar na hora adequada, entre outros) para realização das atividades constitutivas da institucionalidade do contexto. (UFLACKER, 2012, p. 29)

Partindo desse entendimento, Uflacker (2012) identificou práticas produzidas e reconhecidas mutuamente pelos alunos no sentido de se exibirem e se reconhecerem

¹¹ Faço a preferência pelo termo *língua adicional* em vez de língua estrangeira com base em Garcez; Schlatter (2009, p. 127) para quem a expressão enfatiza o “acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório.” Utilizo o termo língua estrangeira, quando me refiro à forma como as disciplinas são reconhecidas no colégio cenário do estudo.

como competentes no fazer aula de alemão com a professora da turma. A partir dessa compreensão de “fazer aula de alemão”, proponho nesta tese identificar como o uso do repertório linguístico dos alunos é exibido e reconhecido na sequencialidade da interação na sala de aula de Língua Alemã e a forma como esse uso está a serviço da noção de fazer ser competente em aula de Língua Alemã para o exame DSD. O reconhecimento dessas práticas mostra quais escolhas linguísticas dos participantes refletem a legitimação de identidades pretendidas ou preteridas institucionalmente tendo em vista o exame de proficiência.

O estudo ainda dialoga com o trabalho de Fortes (2009), que realizou uma pesquisa acerca de proficiência a fim de compreender proficiência oral em língua adicional na perspectiva dos participantes na entrevista de proficiência em português como língua adicional do exame Celpe-Bras. A pesquisadora faz essa discussão com o intuito de propor um entendimento de proficiência e de parâmetros de avaliação de proficiência oral em língua adicional válidos e confiáveis para o uso da linguagem para ação no mundo. Ainda que esta pesquisa não se concentre em dados das avaliações de proficiência como a de Fortes, mostra o caminho percorrido pelos participantes até chegar ao exame e os recursos mobilizados por falantes de mais de uma língua para alcançar o resultado pretendido. Diante desse enquadramento do problema, foram propostos os seguintes objetivos para esta pesquisa:

1 Investigar as práticas de linguagem e a construção de identidades institucionais dos participantes da pesquisa em aulas de Língua Alemã em um contexto multilíngue (suábio, português e *Hochdeutsch*).

1.1 Descrever como os interagentes constroem suas participações no fazer aula de Língua Alemã no 1.º e 3.º anos.

1.2 Reconhecer os recursos linguísticos que os participantes mobilizam para o trabalho de participar e as ações realizadas visando à prova de proficiência em Língua Alemã.

1.3 Demonstrar como os recursos mobilizados indexalizam identidades institucionais constituídas localmente nos grupos participantes da pesquisa e esse processo reflete significados sociais locais e translocais.

Em termos de metodologia, o trabalho se caracteriza como uma Etnografia da Linguagem (GARCEZ, SCHULZ, 2015), procurando compreender o que ocorre no colégio e na comunidade em uma visão êmica, como os membros desse grupo representam as próprias ações (DURANTI, 2000) e a forma como as ações realizadas

contribuem para a construção da participação e aprendizagem (GARCEZ, 2006; SCHULZ, 2007; GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012). Além disso, o trabalho lança mão de discussões acerca da alternância de códigos (AUER, 1995, 1998; MONDADA, 2007) para reconhecer os recursos mobilizados pelos participantes da pesquisa na sequencialidade da interação e translinguagem (GARCÍA, 2012, 2013, 2014; CANAGARAJAH, 2012), no intuito de caracterizar as práticas de linguagem constituídas localmente, procurando visibilizá-las e compreender a sua influência na construção da participação e na legitimação de identidades localmente constituídas (JUNG, 2003; MONDADA, 2007).

Em termos de quebra-cabeça intelectual, este estudo insere-se no escopo de reflexões da Etnografia da Linguagem, Análise da Conversa Etnometodológica e das discussões acerca de contextos multilíngues. Trata-se de uma articulação entre a compreensão da análise da sequencialidade da fala-em-interação em um contexto multilíngue, considerando que o uso do repertório linguístico feito pelos participantes da pesquisa também organiza as ações para que os objetivos das tarefas sejam alcançados em sala de aula. Assim, estamos levando em conta que “a descrição dessas práticas, que produzem e tornam reconhecível para as pessoas uma realidade determinada, proporciona uma compreensão de como essa realidade é organizada *por e para os participantes* (ABELED0, 2008, p. 163). Nesse sentido, essa é uma primeira contribuição deste estudo, apresentar descrições de práticas de fala-em-interação em um contexto multilíngue. Trata-se de uma contribuição pelo fato de o ferramental teórico-metodológico da ACE ter sido apresentado (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) a partir de descrições de fala em contextos monolíngues.

Em termos de justificativas externas ou sociais do trabalho, esta pesquisa contribuirá para as discussões acerca do multilinguismo para avançar na compreensão de que práticas de linguagem de indivíduos multilíngues são heterogêneas e se constituem por meio da justaposição de línguas. É preciso compreender a necessidade de se legitimar práticas de justaposição de línguas, já que é por meio delas que os falantes dão conta de suas tarefas no dia -a dia e na sala de aula, o que é reconhecido por García (2012) como um instrumento pedagógico. Reconhecer que uma língua local, como o suábio, constitui um conhecimento importante para a construção da competência e da proficiência da língua-alvo, como o *Hochdeutsch*, faz com que o falante da língua local crie caminhos mais significativos em direção à proficiência pretendida institucionalmente. Parece tratar-se de um política linguística e educacional bem-sucedida e que poderá contribuir para

planejar e/ou refletir sobre políticas de ensino de línguas em outros contextos. O estudo poderá contribuir para práticas pedagógicas de ensino de língua adicional que se baseiem em uma pedagogia para o pluringuismo e culturalmente sensíveis (ALTENHOFEN; SCHLATTER, 2007).

No que se refere à justificativa interna, este trabalho se diferencia de outros trabalhos já desenvolvidos na comunidade, pois nenhum articula noções de participação, práticas de linguagem e avaliação investigadas nesta pesquisa. Por meio de um levantamento feito em bibliotecas do Paraná, encontrei dez trabalhos acadêmicos que foram desenvolvidos com dados provenientes da colônia, um de doutorado, seis de mestrado, um de especialização e dois de conclusão de curso de graduação. O primeiro trabalho acadêmico sobre a colônia de que se tem registro é o estudo de mestrado de Stein (2008), realizado no Programa de Pós-Graduação em História/UFSC, no qual o pesquisador analisou como a identificação Suábios do Danúbio é elaborada e cristalizada nos discursos sobre o grupo e sobre a comunidade onde se estabeleceram, por meio da análise de discursos jornalísticos, literários e políticos, que relacionam passado, presente e futuro do grupo. Stein busca compreender como esses discursos atuam sobre a constituição de uma memória coletiva e como auxiliam na construção do sentido identitário suábio-danubiano na região pesquisada. A tese de Stein foi publicada em livro (2011), pela editora da Universidade Estadual do Centro-Oeste. No mesmo ano, foi apresentado o trabalho de conclusão de curso de Gärtner (2009), também na área de História, na Universidade Estadual do Centro-Oeste, que investigou a ocupação da região do interior do Paraná feita pelos Suábios do Danúbio, com ênfase à forma como as terras da região foram distribuídas entre os imigrantes e como essa organização propiciou um rápido desenvolvimento econômico. Gärtner concluiu que esse desenvolvimento acelerado da região pode ser explicado pela capacidade econômica dos suábios, pois, segundo a pesquisadora, são modelos de trabalho, persistência e possuem um senso comunitário consolidado. Gärtner, em nível de especialização (2010), discutiu a formação das colônias do pós-guerra no Paraná, descrevendo a trajetória tanto dos suábios quanto dos menonitas, estabelecidos nesse estado.

No ano de 2013, três trabalhos de mestrado e um trabalho de conclusão de curso tiveram como local de pesquisa a comunidade germânico-suábia. Um dos trabalhos de mestrado foi o meu (DALLA VECCHIA, 2013), mencionado acima. O segundo trabalho foi defendido na Universidade Estadual do Centro-Oeste, por Bernardim (2013), e o terceiro na Universidade Tuiuti do Paraná, por Eckstein (2013). Bernardim investigou o

discurso de imigração e os discursos que constituem e sustentam a formação social da comunidade de imigrantes suábios, com o objetivo geral de interpretar a constituição das colônias, considerando lugares e instituições que sustentam o duplo em um mesmo lugar: a “Velha” e a “Nova” Pátria. Eckstein, por sua vez, faz um trabalho na área da Educação, cujo referencial teórico-metodológico refere-se à Nova História Cultural. Essa pesquisa investiga como se constituiu a cultura escolar das Escolas Primárias Isoladas da comunidade, de 1951 a 1974. O recorte temporal da pesquisa corresponde à chegada dos imigrantes e a data provável da desativação da maioria das escolas municipais das vilas (que ofertavam o ensino correspondente ao que 1.º a 5.º anos do Ensino Fundamental) e sua centralização em uma única unidade na vila principal, colônia 3.

Nesse ano, também na UEPG, foi defendido o trabalho de conclusão de curso de Oliveira (2013), um estudo sociolinguístico, cujo objetivo foi identificar e descrever as variáveis linguísticas que dão prestígio ou estigmatizam a fala da comunidade, bem como observar o contato que se estabeleceu entre o *alemão suábio* e o português, considerando as atitudes linguísticas como um fator importante na evolução, permanência e até extinção de uma língua ou variedade linguística. Oliveira (2013) concluiu que a influência do português nas práticas de linguagem na língua local dos suábios tem aumentado o preconceito em relação ao suábio e a falta de identificação entre os descendentes com a identidade étnica e linguística suábica, levando os imigrantes a restringirem o uso do suábio entre seus familiares e amigos também falantes.

No ano de 2014, foram dois trabalhos de mestrado, um da área de Letras (WINCHUAR, 2014) e outro na área de História (GÄRTNER, 2014). Winchuar faz uma análise do mapa do distrito, entendido como texto, e dos nomes de ruas, compreendidos como texto/mapa, bem como as placas monumentais que trazem nomes de vias. A pesquisa promove uma compreensão de como se dá a divisão material do espaço urbano da colônia germânico-suábica, destacando que o espaço se constitui na tensão entre uma memória estrangeira e outra nacional. Gärtner, por seu turno, discute a europeização da paisagem do distrito, entre 1951 e 1991, a partir de uma perspectiva da História Ambiental em diálogo com os processos de transformação do uso da terra na região. O *corpus* do trabalho abrange discursos apresentados em obras baseadas na colonização e da literatura regional acerca da imigração suábica, a partir dos quais a pesquisadora concluiu que esses discursos guardam os acontecimentos passados e alicerçam a identidade de grupo, importante para consolidar a esperança do porvir, diante de anos de muita dificuldade.

Em 2016, Queroz, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras/UNICENTRO, propôs como objetivo reconhecer a contribuição de uma sequência didática de contos de animais (semelhantes a fábulas) para a compreensão e produção oral em língua alemã na Educação Infantil. Para isso, Queroz analisou o ensino e a aprendizagem de crianças da faixa etária entre três e quatro anos de idade que estudavam no mesmo colégio onde a pesquisa descrita nesta tese foi realizada.¹²

Este estudo traz contribuições, em termos de ACE, por apresentar uma descrição e análise de dados de fala-em-interação em contexto multilíngue, evidenciando que a alternância de línguas está a serviço da construção de entendimentos para avanço na tarefa e compreensão do que constitui a prova de proficiência. A partir disso, propõe-se refletir sobre a construção de uma proficiência situada em língua adicional em contextos multilíngues em oposição a uma proficiência monolítica.

Além disso, este trabalho dá continuidade à pesquisa iniciada em 2011 (DALLA VECCHIA, 2013) e visa a contribuir com as discussões e pesquisas dos grupos de pesquisa dos quais participo. Em relação ao grupo de pesquisa Letramento, etnografia, interação, aprendizagem e multilinguismo (LEIAM) da universidade a que estou afiliada, este trabalho soma-se aos estudos etnográficos realizados em contextos multilíngues (JUNG, 1997, 2003, 2009; SEMECHECHEM, 2010, 2016). Também contribuirá para as discussões sobre línguas minoritárias realizadas no grupo de *Alma Linguae*: variação e contatos de línguas minoritárias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ainda é importante para os estudos sobre diversidade e políticas linguísticas locais (cultural, linguística, de gênero, social, etc.) desenvolvidos no Grupo de Estudos Interdisciplinares: Políticas Linguísticas, diversidade e fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Por fim, para dar conta do que propus, a tese está organizada da seguinte forma. Nesta Introdução, apresentei o problema, os objetivos e as justificativas que nortearam o estudo. No capítulo a seguir, descrevo a “colônia” e a formação do povo suábio do Danúbio. No capítulo 2, discuto os conceitos teóricos básicos para a construção da tese, como participação, práticas de linguagem, competência e identidades. Dedico o capítulo 3 à apresentação dos princípios metodológicos relevantes para o estudo e à descrição do modo como realizei o trabalho de campo e a análise dos dados.

¹² Além desses estudos, em levantamento feito no Portal de Periódicos da Capes, tomando como base o período compreendido entre os anos 2000 e 2015, foram encontrados vinte e nove pesquisas sobre multilinguismo focadas na descrição das línguas e trinta sobre o multilinguismo em contextos escolares.

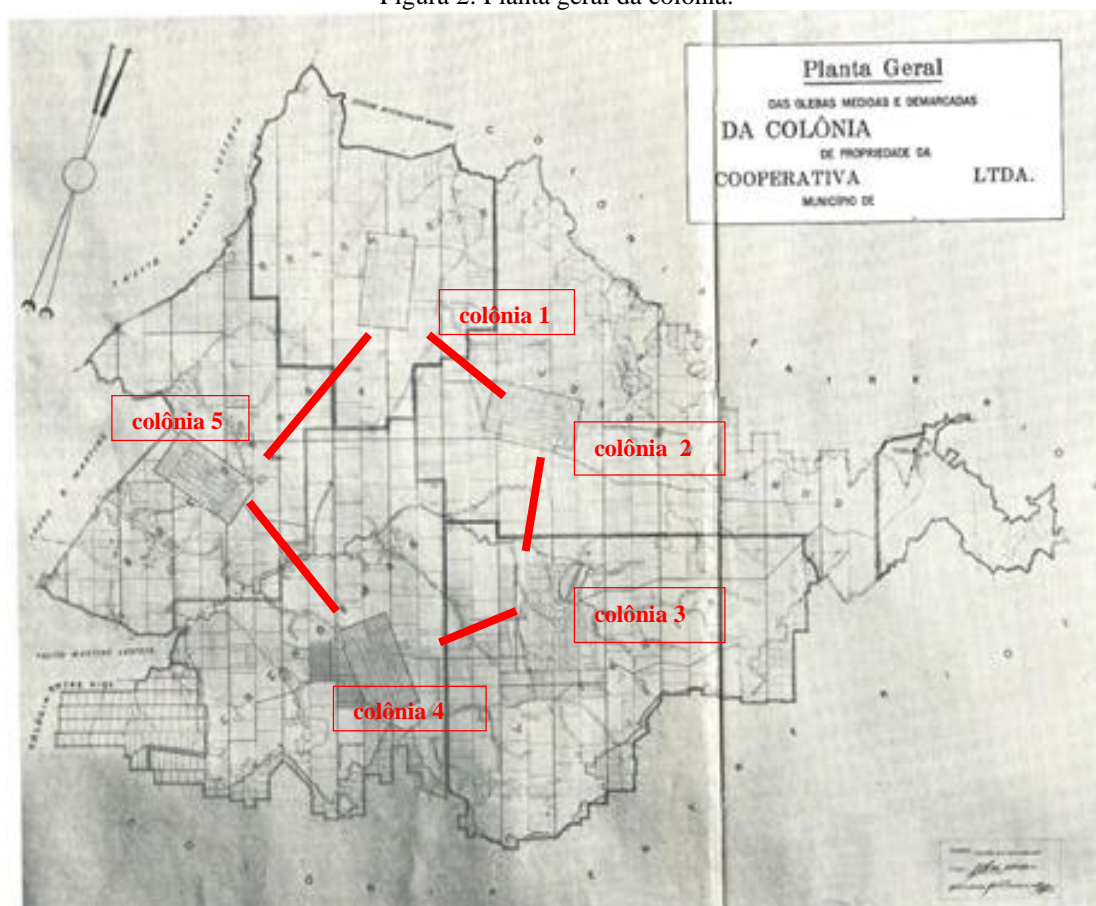
No capítulo 4, realizo uma análise da fala-em-interação nos grupos do 1.º e do 3.º ano do colégio cenário da pesquisa: na seção 4.1, demonstro como os interagentes constroem sua participação visando à construção conjunta de entendimentos; na seção 4.2, analiso as práticas de linguagem na construção dos turnos na fala-em-interação de sala de aula. No capítulo 5, apresento a forma pela qual as identidades localmente constituídas são negociadas pelos interagentes de cada turma participante da pesquisa: na seção 5.1, apresento a forma como as identidades institucionais de professor, aluno e bom alunos de Língua Alemã são constituídas na interação; na seção 5.2, relaciono as identidades institucionais localmente construídas com os significados sociais locais e translocais. Por fim, teço algumas considerações finais e apresento as contribuições teórico-práticas do estudo.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA: UMA HISTÓRIA DE PLURALIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

Para iniciar a conversa sobre as práticas de linguagem no colégio cenário desta pesquisa, descrevo, neste capítulo, o contexto de imigração germânico-suábica onde o colégio está localizado, bem como descrevo essa instituição, ressaltando sua função para a comunidade local.

O distrito está a cerca de 20 quilômetros da sede do município e é composto por cinco colônias¹³. Estas estão localizadas a menos de 10 quilômetros umas das outras e juntas formam um pentágono, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2: Planta geral da colônia.



Fonte: Adaptação de LICHTENBERGER, 1975.

¹³ Utilizo o termo *Colônia* para me referir às cinco vilas como um todo e também para me referir a uma ou outra individualmente, procurando manter a denominação utilizada pelos moradores. Em momentos que preciso distinguir as colônias, utilizo o termo, seguido do número que indica a ordem em que elas se apresentam a partir da entrada principal da localidade (Cf. Figura 2, no capítulo 1).

Considerando o que afirma Blommaert (2012, p. 29) de que o “espaço não é neutro [...], precisamos fornecer uma visão bem delineada sobre como o espaço é semiotizado, e como ele semiotiza o que se passa dentro de sua órbita”, começo a apresentar a colônia, a partir da paisagem linguística nos locais e espaços públicos, procurando entender como as línguas são representadas e o que e quem representam. As informações sobre a paisagem linguística revelam as funções de cada língua naquele contexto (BLOMMAERT, 2012; MAHER, 2013) e a sua relação com as práticas de linguagem nas aulas de Língua Alemã. Perceber a paisagem linguística é observar as línguas no contexto em que são utilizadas, centrando-se na informação escrita que está disponível em uma área específica (CENOZ; GORTER, 2008).

As informações escritas podem estar em indicações de trânsito, painéis publicitários, nomes de ruas, nomes de lugares, letreiros de estabelecimentos comerciais, ou seja, todo material linguístico que contribui para a construção do cenário linguístico de um dado território, região ou aglomeração urbana. Esses artefatos contribuem para a construção dos contextos como sociolinguisticamente complexos porque as pessoas processam a informação visual nas línguas em que são escritos os textos a que têm acesso, deixando-se influenciar no modo como percebem as diferentes línguas e até mesmo em seu comportamento linguístico (CENOZ e GORTER, 2008). Assim, utilizamos textos da paisagem linguística para guiar a descrição do espaço da colônia e da sua história. Abaixo, na Figura 3, apresenta *outdoor* de boas-vindas colocado na estrada que leva o visitante pelas cinco colônias.

Figura 3: Outdoor de boas-vindas, localizado na estrada que liga as vilas que compõem o contexto, na saída da primeira vila para a segunda.



Fonte: acervo pessoal (2015)

O *outdoor* que está posicionado na saída da colônia 1 para a colônia 2 foi pensado e colocado ali pela própria comunidade, por intermédio da cooperativa do povo

suábio¹⁴. Nesse artefato, há uma mensagem de boas-vindas em duas línguas padronizadas, alemão e português. Na inscrição do canto superior esquerdo do *outdoor*, há o logotipo da Fundação Cultural Suábio-Brasileira, constituído do brasão representativo do povo Suábio do Danúbio e de faixas nas cores da bandeira da Alemanha. Essa referência aponta para uma política local de integração suábio-brasileira, reafirmando a identidade do imigrante, mas também sinalizando para o fato de ele ser também brasileiro (DALLA VECCHIA; JUNG, 2016).

Pela mesma estrada onde encontramos essa placa, é possível chegar, nessa sequência, à colônia 3 - centro econômico e comercial, onde está localizado o colégio cenário da pesquisa e a sede da cooperativa da comunidade sobre a qual trato abaixo -, à colônia 4 e à colônia 5. Com exceção da colônia 3, todas as demais são residenciais, tendo um ou outro estabelecimento comercial. As atividades de trabalho, educacionais e comerciais se concentram na colônia 3.

Figura 4: placa de localização encontrada na saída da colônia 1.



Fonte: acervo pessoal (2015).

A Figura 4 mostra o padrão de placas utilizado na colônia, que diferencia o distrito da sede e demais distritos do município, onde as placas seguem o padrão paranaense¹⁵ para esse tipo de função. Nas cinco colônias, há placas como as da Figura 4 para indicação de espaços e instituições. Como se pode ver, há a denominação em português primeiramente e logo abaixo a versão em alemão padrão, grafada em fonte diferente e em itálico. A configuração nos mostra que esse alemão tem presença forte na colônia de modo geral, sendo parte da paisagem linguística, assim como o português padrão.

¹⁴ A cooperativa é devidamente descrita abaixo neste capítulo.

¹⁵ Placas verdes com escritas brancas para identificar localização, como orienta o Departamento de Estradas de Rodagem do Estado do Paraná.

Conforme a classificação de Gorter e Cenoz (2008), esses dados poderiam ser entendidos como textos privados, porque as placas indicativas e o *outdoor* são mantidos pela cooperativa local que, desde o início da colonização, tem um papel centralizador das atividades econômicas da colônia, em um esforço de apresentar o lugar como turístico e especialmente de evidenciar as relações econômicas e linguísticas desta com o Brasil e com setores econômicos alemães. Observando, entretanto, que são encontrados em locais públicos e apresentam informações com valor de oficialidade - têm a função de dar as boas-vindas aos visitantes e de orientar, indicar localizações -, pode-se dizer que são textos oficiais.

Conforme Dalla Vecchia e Jung (2016) e Dalla Vecchia (2016), há ainda de textos privados, mantidos por moradores locais, como placas e nomes de lojas, associações, empresas, restaurantes, bancos, anúncios publicitários, como mostra a Figura 5. Esses são exemplos de textos claramente privados da paisagem linguística, nos quais encontramos o uso do *Hochdeutsch* justaposto ao português, usos feitos principalmente no centro econômico e comercial da colônia.

Figura 5: Placas de estabelecimentos comerciais.



Fonte: Acervo pessoal (2015)

Os moradores da comunidade mostram suas escolhas linguísticas ao representar seu comércio, como em Agrohaus (Casa de Agropecuária), Donau Bier (cerveja do Danúbio), Wasch Kar Winkler (Lava car Winkler) e Donau comunicações (Comunicações Danúbio). Segundo Dalla Vecchia e Jung (2016, p. 123), trata-se de uma política linguística “que, ao mesmo tempo que deseja incluir todos os possíveis compradores locais, delimita e “vende” uma representação de uma representação de línguas e culturas dominantes localmente”. Nessas placas há justaposição das duas

línguas, o que aponta para uma representação local de alemães que transitam entre o alemão e o português.

Observando a paisagem linguística de uma área específica, o foco é o espaço social que “permite, empele, convida, prescreve, proscreeve políticas ou impõe certos padrões de comportamento social; [...] sempre espaço de alguém; um espaço histórico, portanto, cheio de códigos, expectativas, normas e tradições; e um espaço de poder controlado [...]” (BLOMMAERT, 2012, p. 12). Considerar esse espaço é tomá-lo como histórico, social e cultural, capaz de fornecer informações sobre as diferenças entre a política oficial de uso de língua em contraposição às políticas linguísticas regionais/locais pela presença da língua oficial ao lado de/em sobreposição à língua local.

Esse tipo de pesquisa tem mostrado que nem sempre as línguas presentes na paisagem linguística correspondem às línguas usadas no dia-a-dia pelos integrantes de determinado contexto (JAFFE, 2001, 2011). Essa é justamente a realidade vivenciada na região, uma vez que as línguas mais utilizadas em práticas cotidianas de linguagem, portuguesas e o alemão local ou suábio, não estão presentes na paisagem linguística. Isso indica que a paisagem é o lugar de construção simbólica do espaço público e não necessariamente um retrato dos usos reais de línguas (SHOHAMY, 2012).

Conforme Bloommaert (2012), os signos presentes na paisagem linguística retratam a história de quem os produziu e de quem deve consumi-los. Nesse sentido, a paisagem linguística constitui-se como uma arena onde ideologias e políticas se enfrentam da mesma forma como ocorre nas práticas de linguagem da sala de aula. Isso em função de a paisagem reproduzir as línguas ensinadas na escola, demonstrando continuidades, legitimação e autenticação de identidades pretendidas pela comunidade suábica habitante daquela região. Além disso, ao olhar para a paisagem linguística também é possível visualizar certa deslegitimação das línguas locais, não presentes na escrita, mas que continuam presentes e marcando seu lugar nas práticas de linguagem cotidianas.

Além da paisagem linguística, a identificação do local com a Alemanha pode ser percebida nas semelhanças em termos de construções que lembram o estilo enxaimel de construção¹⁶ (Figuras 6 e 7). As Figuras 6 e 7 mostram construções de alvenaria, como qualquer outra feita no Brasil e não no estilo enxaimel de construção com estrutura de

¹⁶ O enxaimel é uma antiga técnica de construção, na qual uma estrutura de madeiras encaixadas tem seus vãos preenchidos com tijolos ou taipa. São construções robustas e possuem telhados bem inclinados. (Informação disponível em: <http://www.casas enxaimel.com.br/63775387-1b07-4423-adac-31f18d092f82.aspx> Acesso em 07 de agosto de 2017).

madeira. A referência ao estilo enxaimel está nos telhados inclinados e também nas linhas horizontais, verticais e diagonais feitas de alvenaria, as quais imitam a madeira que serve de base para estrutura naquele estilo, que geralmente ficam à mostra. Além disso, a disposição e o tamanho dos terrenos é muito diferente da divisão de lotes das cidades brasileiras, pois são bem maiores do que o habitual e há grandes jardins ao redor das casas.

Figura 6: exemplo de casa comum na região.



Fonte: acervo pessoal (2015).

Figura 7: exemplo de casa comum na região.



Fonte: acervo pessoal (2015).

Essas características constituem a paisagem local que apresenta uma representação de um lugar muito parecido com o europeu, o que chama a atenção dos visitantes. Para ilustrar a visão do visitante, trago o depoimento de Luciano Pires¹⁷ sobre sua experiência na colônia. Segundo ele,

ao deixar a estrada principal para entrar no ‘território’ da Cooperativa parecia que eu havia saído do Brasil. [...] São agrupamentos de casas com arquitetura europeia e um clima muito diferente do nosso. Pequenas comunidades com recursos modernos, casas bonitas sem cerca e com grandes gramados. Parecia que eu estava no interior da Europa. (postado em 19/04/2013)

As escolhas relativas às construções e às línguas, assim como em relação às demais características do local, como os grupos folclóricos, de danças e músicas alemãs, a manutenção de um museu que conta a história dos suábios, ressaltam um esforço do grupo em acentuar sua representação como alemães. Essa afirmação leva aos seguintes questionamentos: qual é a relação da comunidade com a Alemanha? Por que esse povo se preocupa em fazer o espaço marcar a identificação com a Alemanha? Para entender essas questões, é preciso entrar pelos meandros da história do povo que habita a região, os Suábios do Danúbio.

¹⁷ Luciano Pires estudou na Universidade Mackenzie, FGV e na Universidade de Michigan, tendo como foco profissional o universo corporativo. Sua experiência é compartilhada, dentre outras formas, em palestras ministradas em empresas que o convidam. Esse texto foi escrito e postado em uma rede social depois de ele estar na cooperativa, na colônia cenário de nossa pesquisa.

A história dos suábios iniciou nos séculos XVII e XVIII, quando o território do Império Austro-Húngaro foi reconquistado em guerras contra os otomanos (ELFES, 1971). A região, nesse período, foi devastada e despovoada e precisava ser repovoada e reconstruída. Conforme descreve Elfes (1971), quando os turcos foram expulsos para a região do Danúbio Central, emigraram súditos do imperador Leopoldo da Áustria, da dinastia dos Habsburg, para reconstruir as áreas destruídas pela guerra. Esse povo veio do sul e do sudeste do território que atualmente pertence ao Estado da Alemanha e sua diáspora ficou conhecida como a Grande Marcha Suábia para o Oriente.

Conforme mencionado no preâmbulo, o termo Suábios do Danúbio inclui, então, vários povos germânicos – não apenas os provenientes da Suábia – que, principalmente no século XVIII, migraram de áreas do Sudoeste e do Oeste do então Reino Alemão (*Deutsches Reich*) para o Sudeste da Europa (hoje Croácia, Sérvia, Romênia e Hungria, entre outros locais) (STEIN, 2011). Os Suábios do Danúbio se instalaram na região formando várias aldeias, de maior ou menor porte, em locais como Batschka, Banat e Sathmar pertencentes ao Império Austro-Húngaro, as quais hoje equivalem aproximadamente ao Norte sérvio e ao Sul da Hungria. Sobre essa migração, uma emissora de rádio local, em programa de uma série especial sobre a cultura suábia, relata em *Hochdeutsch* o seguinte:

Locutora 1: As emigrações alcançaram seus três ápices entre os anos de 1723 a 1726 sob Karl VI; então de 1764 a 1771 sob Maria Theresia; e de 1784 a 1787 sob Joseph II. Fala-se das três grandes levas de suábios. Em vez do prometido bonito país, tal como foi indicado nas propagandas, os emigrantes encontraram principalmente na fase inicial dos assentamentos uma planície pantanosa. E por causa das doenças, muitas pessoas perderam suas vidas. Aproximadamente 25.000 pessoas morreram em função de doenças, ou seja, uma em cada três. Isso originou o seguinte dizer popular:

Locutor 3: Os primeiros encontraram a morte; os segundos encontraram a penúria; somente os terceiros encontraram o pão.¹⁸ (*Schwowische Kulturecke*. Programa *Lokalnachrichten*. [Cidade]¹⁹: 4 de abril de 2011. Programa de rádio)

¹⁸ Áudio original: “Sprecherin 1: Die Einwanderungen erreichten in den Jahren 1723 bis 1726 unter Karl den 6., dann 1764 bis 1771 unter Maria Theresia, und 1784 bis 1787 unter Joseph der 2. ihre 3. Höhepunkte. Man spricht von den 3 großen Schwabenzügen. Statt das schöne versprochen Land, wie es in den Werbungen gemalt wurde, fanden die Einwanderer hauptsächlich in der Frühphase der Kolonisation ein sumpfige Tiefebene. Und wegen Krankheiten sind viele Menschen ums Leben gekommen. Etwa 25.000 Menschen sind an Krankheiten gestorben, also fast jeder dritte. So kam der Kolonistenspruch in Umlauf: Sprecher 3: Die ersten fanden den Tod, die zweiten fanden die Not und die dritten erst das Brot.

¹⁹ Mantenho a cidade em sigilo, procurando preservar a identidade da colônia.

Como mostra a transcrição do áudio do programa da rádio local, a instalação e a vivência desse povo no Sudeste europeu não foi tão fácil, não apenas devido às condições de moradia e alimentação, como também esse movimento favoreceu as intenções dos Habsburg, tendo em vista que povoou aquele território e favoreceu a sua germanização (LOPES, 2011). A germanização foi possível porque os povos germânicos caracteristicamente costumam oferecer forte resistência à assimilação cultural (PAIVA, 2003), investindo em mecanismos de difusão de sua cultura, língua e visão política para retardar a assimilação. Essa característica pode ser observada na fase que esse povo passou no Sudeste europeu (GAL, 1993), em que havia, segundo Stein (2011), um interesse no fortalecimento da diferença étnica e conseqüente enaltecimento desta por parte dos líderes dos suábios. Para esse fim, implantaram-se escolas e organizações de grupos que os fortaleciam, assim como a seus costumes e língua (DALLA VECCHIA, 2013). Sobre essa questão, há um relato de Gal (1993) sobre os suábios na Hungria:

Em Boly, como em outras partes da Hungria, a segunda metade do século também viu o florescimento de organizações solidárias patrocinadas pela Igreja Católica, assim como cooperativas econômicas locais, sociedades funerárias, círculos de leitura, uma associação de jovens homens artesãos e uma para os agricultores, inspirado nos modelos alemães. (p. 341)²⁰

Manter sua cultura e língua, o que também pode ser notado no grupo suábio instalado no interior do Paraná, a partir da implantação de uma fundação cultural responsável por várias ações que fortalecem cultura e língua. Essa preocupação sempre é colocada ao lado de uma característica que traz orgulho ao grupo, o trabalho duro para manter seus membros e dar-lhes uma vida confortável, o que os fortalece economicamente e permite ao grupo a resistência à assimilação cultural. Essa característica também está presente no grupo húngaro, segundo Gal (1993, p. 341, grifo acrescentado), “uma tradição oral conta que as famílias de língua alemã entraram na Hungria em situação de pobreza e, em seguida, acumularam terras e outras formas de riqueza através de *trabalho árduo* e investimento sensato”²¹. Pode-se dizer que esse tipo

²⁰ No original, “In Boly, as in other parts of Hungary, the second half of the century also saw the flowering of voluntary organizations sponsored by the Catholic church, as well as local savings societies, burial societies, reading circles, a young men’s association for artisans, and one for agriculturalists, inspired by German models.”

²¹ No original, “an oral tradition maintains that German-speaking families entered Hungary in poverty, then amassed land and other forms of wealth through *hard work* and judicious investment”.

de organização foi importante para o grupo em momentos que precisavam ajudar uns aos outros devido às condições precárias nas quais se encontravam.

O objetivo de manter sua cultura e língua em prol de um fortalecimento do grupo constituiu-se, todavia, como um aspecto prejudicial para o grupo suábio, quando começaram os conflitos que levaram à Segunda Grande Guerra Mundial. Em 1925, a Iugoslávia implementou políticas restritivas às minorias étnicas a fim de evitar que estas tivessem um poderio maior, então se regulou, conforme explica Stein (2011), o funcionamento das escolas alemãs, proibiu-se a implementação de associações e grupos germânicos. Além disso, os povos germânicos não podiam mais adquirir propriedades ao longo das fronteiras numa faixa de cinquenta quilômetros (STEIN, 2011). Na Hungria, houve o mesmo movimento com a sanção de leis sobre as minorias, que diziam, por exemplo, que quem habitasse a Hungria deveria falar húngaro (GAL, 1993). Os suábios, como têm em sua língua, *Schwäbisch*, um dos seus símbolos mais fortes, não aceitaram facilmente essa imposição, não deixando de usá-la em seu dia-a-dia, mesmo tendo anexado palavras da língua húngara para facilitar a convivência com os anfitriões (LOPES, 2011).

No período pós II Guerra Mundial, o fato de os suábios serem resistentes à assimilação cultural foi decisivo para que fossem expulsos da região. Há registros de que, nesse período, quatrocentos mil suábios, de um total de um milhão e meio, fugiram para a Alemanha e para a Áustria em busca de refúgio, abandonando suas moradas em terras onde ficaram instalados desde a Grande Marcha Suábia para o Oriente, no período de 1683 e 1790. Os que se refugiaram na Áustria viveram em abrigos para refugiados até poderem partir para novas terras onde recomeçariam suas vidas sem o fantasma do conflito. A respeito desse período, outro programa de rádio da série sobre a cultura suábia veicula o seguinte:

Locutor 1: Em áreas onde a evacuação programada não era mais possível, o povo alemão da Iugoslávia, Hungria e Romênia foi literalmente expulso, eles puderam tomar, pegar as coisas necessárias básicas, muitas vezes eles precisavam pernoitar em estábulos ou sob o céu aberto.

Locutor 2: A maioria dos refugiados viveu na Áustria, que foi destruída pela guerra e estava superlotada por refugiados, em condições de vida extremamente difíceis.²² (*Schwowische Kulturecke*. Programa *Lokalnachrichten*. [Cidade]: 5 de julho de 2011. Programa de rádio)

²² Áudio original: Sprecher 2: Die meisten geflohenen Menschen lebten in durch den Krieg zerstörten und von Flüchtlingen überfüllten Österreich unter denkbare schwierige Lebensverhältnissen. Sprecher 1: Viele blieben in der alten Heimat zurück. Entweder weil keine Zeit mehr zum Fliehen war oder weil sie ihren Besitz nicht zurücklassen wollten.

Como se percebe pelo relato, a situação de diáspora foi bem difícil para o povo Suábio do Danúbio e permanece na memória de todos aqueles que a vivenciaram. Isso é uma constante em diáspora em qualquer tempo, como na atualidade em que povos estão em processo de migração, seja de forma individual ou em grupos, e encontram muitas vezes ambientes de hostilidade e de preconceitos entre outras dificuldades²³.

No mesmo programa, é possível conhecer o depoimento de uma imigrante, que na época de chegada à Áustria, tinha apenas 11 anos. Segundo ela,

Eu tenho muitas lembranças; quando se aproxima o período de Natal, eu me lembro então, a gente ganhava sopa, era a comida diária, a gente não passava fome, mas somente isso era nossa refeição. No trem havia muitos com bagagem, esses já tinham alguns mantimentos, no período de Natal eles jantaram sopa de feijão. Naquele tempo, isso era uma coisa bem refinada. E então, hoje em dia, quando se aproxima o Natal, ou quando se cozinha sopa de feijão, aí as lembranças aparecem, estas a gente nunca consegue esquecer, como por exemplo, como a gente teve que dormir sobre a palha no Natal. Assim... as lembranças da fuga e os ataques a bomba em Viena... isso ninguém tira da gente! Essas são lembranças que permanecem para sempre. ²⁴ (*Schwowische Kulturecke*. Programa *Lokalnachrichten*. [Cidade]: 5 de julho de 2011. Programa de rádio)

O grupo que veio para o Paraná ficou na Áustria durante sete anos aproximadamente, aguardando a possibilidade de se recolocarem em algum lugar onde pudessem refazer suas vidas. Segundo uma moradora local que vivenciou essa diáspora, na Áustria, em sua maioria, os migrantes foram acolhidos por famílias austríacas em suas fazendas, onde auxiliavam nos afazeres em geral em troca de comida, roupa, dinheiro e mantimentos. Nessa época, as crianças do grupo puderam frequentar as escolas e iniciar ou continuar sua educação formal.²⁵

Assim que foi possível, como afirma Stein (2011),

²³ Sobre imigrações atuais, ver o trabalho de Anunciação (2017), que trata de processos diaspóricos, ocorridos na contemporaneidade, de grupos de migrantes haitianos e de refugiados sírios, no contexto de Curitiba/PR.

²⁴ Áudio original: Frau - Mir ist viel ibrichgeblibe (übriggeblieben), wenn die weihnachtszeit kommt, dann denk man drôn (dran), mir haben alle Suppe kriegt, des wór (das war) tägliches Essen, gehungert hêt'ma net (haben wir nicht), aber nur das wór unser Essen. Im Zug da hatten viele Gepäck, die hatten schon etwas Lebensmittel, die hatten zu Weihnachtszeit Bohnensuppe, das hôt's geben (hat es gegeben). Des wór (Das war) damals schon etwas ganz Feines. Und dann haizutóg (heutzutage), wenn Weihnachten kommt, oder wenn Bohnensuppe gekocht wird, wósch't's (weisst du), dann hôt (hat) man Erinnerungen, die man nie vergessen kann, wie man z.B., uf'm (auf dem) Stroh geschlôfen hôt (geschlafen hat) zu Weihnachten. Also... die Erinnerungen von der Flucht und in Wien die Bombenangriffe... die holt niemand raus! Das sind solche Erinnerungen, was bleiwe (die bleiben).

²⁵ Informações provenientes de conversas informais com descendentes de primeira geração e professores do colégio.

a maioria dos integrantes do grupo foi conduzida por órgãos como *Auxílio Suíço à Europa* e a Organização das Nações Unidas [doravante ONU] para diferentes regiões da Europa e da América. Uma parte dos refugiados, constituída por 500 famílias, em torno de 2.500 pessoas, identificadas na sua maioria como ‘apátridas’ foram, após contatos com autoridades, trazidas para se fixar nos Estados de Goiás e Paraná. (p. 51-52)

As entidades mencionadas pelo pesquisador vislumbraram a possibilidade de os refugiados reconstruírem suas vidas em segurança, o que os levou a fazer negociações com o governo do Brasil, dentre outros países, para que este recebesse “apátridas”. Apesar desse trabalho desempenhado pelas entidades envolvidas no processo de imigração, os imigrantes que se estabeleceram no Brasil buscavam um lugar fértil que lhes fornecesse os recursos naturais necessários para que pudessem colocar em prática técnicas agrícolas que já dominavam e onde fosse possível utilizar os maquinários de que dispunham para o cultivo (STEIN, 2011; ELFES, 1971). Depois de visitarem algumas regiões de Goiás e do Paraná, as terras da região centro-sul do Paraná foram escolhidas pelo grupo, então cerca de 20 mil hectares foram separados e desapropriados pelo município e comprados pelo governo suíço, por meio do seu órgão de auxílio aos estrangeiros e apátridas, *Auxílio Suíço à Europa* (ESQUEMA DO OESTE, 30 de agosto de 1970).

A imprensa local descreve as características do lugar quando fala do início das plantações de trigo pelos Suábios do Danúbio. Segundo uma das matérias,

As terras, em questão, por sua qualidade e grande fecundidade, são as melhores: - Clima, altitude, extenso taboleiro de campo e matas, tudo nesses vales, promissora e oferece margem à exploração do cultivo do decantado ouro branco [o trigo], que até há bem pouco tempo adquiríamos dos mercados estrangeiros em sua totalidade.²⁶

Como se pode notar pelo texto, as terras do Paraná oferecidas ao grupo eram bastante promissoras para a plantação de grãos em geral, mas mais especificamente de trigo, que era o interesse do Estado. Considerando as condições do local, em 1950, o grupo escolheu a região no interior do estado do Paraná para a implantação de suas vilas.

Logo depois que chegou ao Brasil, em 6 de maio de 1951, o grupo fundou sua cooperativa, “[a] fim de que houvesse também uma representação dos interesses danúbios-suábios para negociações oficiais, bancárias e com os comitês de auxílio”

²⁶ Título da matéria ocultado em favor da não identificação do local. FOLHA DO OESTE. 10 de junho de 1951.

(ELFES, 1971, p. 46). Além de suprir essa necessidade urgente, a organização, desde sua fundação, passou a trabalhar em prol de outros dois objetivos bastante importantes para a comunidade: a produção agroindustrial (à época: trigo, soja, milho; atualmente, somam-se cevada e aveia) e a preservação da cultura dos Suábios do Danúbio. A cooperativa mantém contatos profissionais e econômicas com a Alemanha e, por isso, incentiva seus colaboradores em relação à aprendizagem do *Hochdeutsch*, acreditando que essa língua favorece(rá) o contato mais amplo com aquele país.

Como dito acima, o interesse do Estado do Paraná em receber o povo de origem germânica relacionava-se ao fato de eles serem conhecedores das técnicas e ferramentas de plantio do trigo. Antes da ação desse povo, não havia produção de trigo no estado, e, no Brasil, a produção não era significativa, o que representava um grande problema econômico, já que todo o cereal consumido no país era importado. Sobre essa questão, a mesma matéria mencionada acima diz o seguinte:

Finalmente estão aplainados todos os entraves que vinham sendo apostos ao grande e oportuno empreendimento, em boa hora resolvido, para a colonização dos vales dos rios J. e P., destinados a incentivar a cultura do precioso cereal, que tem sido o maior problema no setor produção e que também é um dos maiores gravâmes a nossa economia, - o trigo.²⁷

A matéria inicia com um advérbio, *finalmente*, que revela uma expectativa em relação ao início do plantio do trigo. Na sequência da matéria, revela-se que havia a esperança de independência econômica nessa área e de que, além de atenderem ao consumo interno de trigo, o excedente da produção poderia ser exportado. Segundo o texto, isso representaria “um grande triunfo para a produção nacional”.

O principal objetivo da implantação da cooperativa foi econômico, em prol do sustento da comunidade, mas ela também tem um papel importante no que se refere à cultura e à língua dos Suábios do Danúbio, pois sempre apoiou grupos folclóricos de dança e música, ensino da Língua Alemã e a criação de um museu. Devido a essas preocupações, desde 2001, a cooperativa possui um braço cultural, a sua fundação cultural, cujo objetivo é promover e estimular a ação cultural, a língua, as tradições e as raízes suábias e brasileiras (informações do site da fundação, 2017)²⁸. Essa organização é um grande centro de produção cultural da região, sendo constituída por um teatro, uma

²⁷ Ocultamos os nomes dos rios entre os quais está localizada a colônia, visando à não identificação da localização.

²⁸ O site da fundação não foi disponibilizado na tentativa de preservar a identidade da comunidade e manter o rigor ético da pesquisa.

rádio comunitária, espaços culturais multifuncionais, um centro de jovens e o museu histórico, fundado em 1971, dentro do qual há uma biblioteca com cerca de 15 mil volumes em língua alemã (informações do site da fundação, 2017). O colégio cenário do estudo também está submetido à fundação, respondendo a ela diretamente e à cooperativa por extensão. Cada um desses centros propagadores da cultura suábica, bem como a instituição escolar, que inclui o ensino do alemão padrão recebem mensalmente investimentos significativos da cooperativa. No caso do colégio, possui receita própria, mas esta é insuficiente para as demandas da instituição, por isso recebe complementação financeira da cooperativa.

Para dar conta do ensino de alemão padrão, o colégio oferece disciplinas da Educação Básica sugeridas pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica brasileira, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, mais a língua alemã como língua estrangeira. A fundação dessa instituição foi financiada por recursos da Ajuda Alemã para o Desenvolvimento, os quais foram entregues aos suábios pelo então Cônsul Geral da Alemanha, Roland Zimmermann (LICHTENBERGER, 1975), sendo resultado de uma política alemã de expansão, educação e fortalecimento de uma identidade cultural (DALLA VECCHIA, 2013).

No colégio, é ensinada, além da língua portuguesa, a língua alemão padrão, ou *Hochdeutsch* como é denominada pelos participantes da pesquisa, pela qual a instituição se destaca, segundo a equipe pedagógica do colégio da região (DALLA VECCHIA, 2013), e as línguas inglesa e espanhola como línguas estrangeiras. A equipe pedagógica afirma que a instituição se destaca pelo ensino de alemão porque é a única que ensina essa língua em sua região de abrangência e utiliza essa língua também para transmissão de cultura, denotando uma compreensão de que ensinar a língua alemã é uma forma de manter a cultura germânico-suábica presente entre os estudantes.

O ensino da língua alemã é ensinado como língua estrangeira e não está no currículo escolar em substituição ao ensino de inglês ou ao de espanhol²⁹, línguas geralmente escolhidas para suprir a necessidade de se ensinar língua estrangeira, mencionada na LDB 9396/96. O alemão está presente na grade curricular desde o Jardim

²⁹ O colégio trabalha com as línguas inglesa e espanhola, nos seguintes termos: “A Língua Inglesa é apresentada ao aluno da Educação Infantil de forma bastante lúdica, favorecendo seu aprendizado concreto. No Ensino Fundamental – nas séries iniciais a Língua Inglesa é lecionada com uma hora/aula e nas séries finais, com duas horas/aula semanais. A Língua Espanhola é apresentada aos alunos a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, fazendo parte da grade curricular com uma hora/aula semanal” (PPP, 2016, p.62-63)

de Infância e segue até o final do Ensino Médio com uma carga horária maior do que a das demais línguas estrangeiras, de quatro a dez aulas semanais a depender do nível de ensino.

A instituição atribui à Língua Alemã a carga horária mencionada, pois tem em vista os exames de proficiência aplicados no colégio cenário da pesquisa, nos 7.º (nível A2) e 9.º (nível B1) do Ensino Fundamental e no 3.º ano do Ensino Médio (nível C1). Esses exames são elaborados, segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2015), pelo Ministério das Escolas de Alemão do Exterior e são compostos de avaliações das seguintes habilidades: ouvir, ler, escrever e falar. O exame do Nível A2 é aplicado pelos professores da própria instituição e, no caso da prova escrita, corrigida por professores de outras instituições do Paraná participantes do mesmo sistema. Já as provas dos Níveis B1 e C1 são também aplicadas pelos professores da instituição, e, no caso da modalidade escrita, corrigidas na Alemanha por pessoas ligadas ao Ministério citado acima. As provas orais nos três níveis são realizadas nas dependências do colégio, sendo que as dos Níveis B1 e C1 são acompanhadas por um profissional enviado pelo Ministério das Escolas de Alemão do Exterior.

A escolha de a instituição aplicar os exames referentes aos níveis A2, B1 e C1 é feita em função de esses níveis indicarem conhecimentos linguísticos que os distinguem claramente do anterior e do posterior, como se pode ver abaixo na descrição de como os alunos estão sendo avaliados, em cada nível³⁰:

- A2: comunicação em situações rotineiras, trocando informações sobre assuntos conhecidos. Nesse nível, o estudante pode “apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais”, bem como se “comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49).

- B1: expressão de forma simples sobre áreas de interesse pessoal; argumentação sobre sonhos, expectativas, planos futuros e pontos de vista. Nesse nível, o aluno é “capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49).

- C1: compreensão de significados implícitos; expressão de forma espontânea e fluente; expressão a respeito de temas complexos, utilização de diversos

³⁰ Tendo em vista que, aqui, minha intenção é focar no trabalho com língua alemã desenvolvido no colégio cenário da pesquisa, onde são avaliados os níveis citados, optei por apresentar apenas esses níveis, mesmo reconhecendo que cada um dos outros não apresentados possuem características peculiares.

recursos de estruturação textual. O aluno que chega nesse nível consegue “usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos (sic) e profissionais” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49).

O exame é aplicado em dois dias distintos, geralmente, em meses subsequentes. No primeiro dia de prova, são avaliadas as habilidades de ler, ouvir e escrever; e, no segundo, a habilidade de falar. O exame da oralidade é dividido, por sua vez, em duas partes: na primeira delas, vinte minutos antes da apresentação, o candidato recebe um tema, sobre o qual deverá fazer uma explanação com duração de 3 a 5 minutos e responder a questionamentos da banca nos 10 minutos seguintes; a segunda parte consiste na apresentação de uma temática escolhida previamente pelo candidato, a qual deve ser preparada antes da prova de proficiência com o apoio do seu professor de alemão e pela produção de cartazes ou slides.

Nessa segunda etapa, o candidato fala sobre a temática de 3 a 5 minutos e é arguido pela banca nos 10 minutos seguintes. Após a apresentação do candidato, o professor da turma inicia a rodada de perguntas, pois é ele quem preparou a turma para o exame, fazendo perguntas que auxiliem o aluno a desenvolver mais seus conhecimentos sobre o assunto. O outro professor do colégio e o avaliador designado pelo Ministério das Escolas de Alemão do Exterior fazem perguntas, trazendo dúvidas e curiosidades despertadas pela exposição do candidato, estimulando a conversa. (Informações coletadas no cotidiano da escola, em conversa com os professores, bem como no dia do exame pelo qual passou o 3.º ano, quando pude acompanhar os alunos).

O colégio contava com 61 colaboradores, dentre os quais estavam os professores. Alguns destes são moradores da comunidade e descendentes de suábios, outros não são descendentes, mas moram na colônia, há ainda aqueles que não possuem a mesma ascendência, residindo na sede do município. No caso dos professores de alemão, apenas uma profissional é proveniente da colônia, os outros quatro são do Rio Grande do Sul, falantes de *Hunsrückisch* (DALLA VECCHIA, 2013), formados pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. O fato de a escola contratar professores de alemão do Rio Grande do Sul é em função de não haver oferta de profissionais na região onde está localizado o município, já que os cursos formadores de docentes da língua estão, em média, a 300 km da região central do estado do Paraná.

Saliento, por fim, que esta instituição escolar não é a única no distrito, funcionam também na colônia 3, uma escola estadual que oferece Ensino Fundamental II e Ensino Médio e duas escolas municipais que atendem alunos do Ensino Fundamental I. Essas

escolas não possuem a disciplina Língua Alemã em seus currículos, dando preferência ao inglês a partir do 6.º ano.

Tendo apresentado o cenário da pesquisa, no próximo capítulo, discuto os conceitos teóricos que norteiam o estudo.

2 PARTICIPAÇÃO E PRÁTICAS MULTILÍNGUES EM AULAS DE LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO MULTILÍNGUE

Neste capítulo, apresento e discuto o olhar epistemológico, passando pela organização da fala-em-interação institucional, a forma como a participação é construída mediante os usos das línguas na constituição dos turnos de fala. Ainda abordo participação e usos de línguas em situações de multilinguismo e o modo como essas construções podem indicializar identidades sociais.

Para tanto, apresento, na primeira seção deste capítulo, uma discussão sobre fala-em-interação institucional que fundamenta nossa análise da linguagem como ação social; na seção 2.2, abordo a negociação de entendimentos para a prova de proficiência em língua alemã; na seção 2.3, discuto multilinguismo e os usos das línguas na modernidade e em práticas locais; e, na última seção, faço uma discussão acerca da construção de identidades sociais em práticas de linguagem.

2.1 ORGANIZAÇÃO DA FALA-EM-INTERAÇÃO INSTITUCIONAL

A ACE compreende fala-em-interação institucional como uma organização modificada e peculiar da matriz organizacional da conversa cotidiana (GARCEZ, 2002). Nas palavras de Clark (2000, p. 50-51, grifo do autor), “nos *cenários institucionais* os participantes se envolvem em trocas de fala que se assemelham à conversa cotidiana, mas que são limitadas por regras institucionais”. O que é modificado em relação à conversa cotidiana relaciona-se ao fato de que se pode restringir mais ou menos a participação dos interagentes, gerando um sistema de alocação de turnos mais ou menos formalizado e estruturado a depender do tipo de interação que se estabelece.

No caso da pesquisa empreendida por Corona (2009), com dados de fala-em-interação gerados em audiências criminais, por exemplo, a pesquisadora mostrou que há uma macro-organização a partir da qual se estabelece uma assimetria em relação aos direitos de participação entre os interagentes, sendo que o sistema de tomada de turnos em todas as sessões é controlado pelo representante da instituição que tem em vista o cumprimento de um mandato institucional. Nesse sentido, como explica Clark (2000, p. 50-51), em cenários como esses, os participantes se trocam fala de modo semelhante à conversa cotidiana, no entanto se diferenciam desta porque são regradas pela instituição, assim “o que é dito é mais ou menos espontâneo”, tendo em vista que os turnos são

alocados por um representante, que o faz dentro dos limites institucionais, ou sofrem restrições de outro tipo, como por exemplo, em outros tipos de conversa institucional, pode haver uma maior flexibilidade em termos de participação, permitindo, por exemplo, a autosseleção e/ou a iniciação de reparo dito pelo outro.

Drew e Heritage (1992) explicam que a fala-em-interação institucional se caracteriza principalmente pelo fato de que “a identidade institucional ou profissional dos participantes de alguma forma se faz relevante para as atividades de trabalho nas quais eles estão engajados” (DREW; HERITAGE, 1992, p. 4, tradução de GARCEZ, 2006). Ou seja, se um dos participantes possui essa identidade institucional e/ou profissional, há grande possibilidade de haver ali naquela interação situada uma fala-em-interação institucional, mesmo que os participantes não estejam em sala de aula. Isso não quer dizer, porém, que estejamos habilitados para considerar apenas esse fator e explicação exógenos - a autoridade do profissional sobre os demais participantes - para considerar tal interação como institucional. A ACE, para além disso, se ocupa de analisar a forma como os participantes constroem cotidiana e emicamente a assimetria entre si e quando essa é construída, ratificando a autoridade profissional de um dos participantes (DREW; HERITAGE, 1992; GARCEZ, 2006).

A respeito de características principais da fala-em-interação institucional, Drew e Heritage (1992) propõem: i) é orientada para determinados fins, tarefa ou identidade fulcral; ii) propõe limites para contribuições, em termos do que é ou não admissível de seus participantes; iii) pode estar relacionada com padrões procedimentais peculiares a cada contexto. No caso do que ocorre em sala de aula, podemos reconhecer essa conversa como institucional, pois, como demonstram Jung e Gonzalez (2009, p. 73), em geral a fala do participante ratificado como professor pelos demais participantes orienta-se para determinados objetivos, “como ensinar os conteúdos das disciplinas, avaliar os alunos, focar a atenção dos alunos, produzir comportamento disciplinado etc., e a aula é o momento em que ele vai tentar atingir tais objetivos”. Essa dinâmica faz com que, na maior parte das vezes, o professor seja quem comanda a organização de turnos, direcionando o conteúdo das falas dos demais participantes, mas isso precisa ser ratificado pelos demais participantes da fala-em-interação na sala de aula. Cabe lembrar que há novas ordens comunicativas (RAMPTON, 2006) sendo construídas em salas de aula, as quais mostram outras possibilidades de organização da fala-em-interação institucional em que o professor nem sempre é o que comanda a organização de turnos, conforme explicitaremos melhor mais nesta seção.

Uma das primeiras questões a se considerar em relação à fala-em-interação em sala de aula é que há uma orquestração da tomada de turno feita na maioria das vezes pelo professor. Essa é uma característica que faz dessa interação uma conversa institucional que sinaliza para o fato de as especificidades dessa conversa serem percebidas naquilo que a diferencia da conversa cotidiana quanto à tomada de turnos e não quanto ao cenário físico onde ocorre a interação. (DREW; HERITAGE, 1992; JUNG; GONZALEZ, 2009; CORONA, 2009; GARCEZ, 2006; entre outros).

Garcez (2006) enfatiza o caráter observável das tarefas ou metas-fim na fala institucional, dizendo que é necessário que sejam observadas na organização da tomada de turnos, sem que estejam “necessariamente evidentes para os próprios participantes” (p.67). Para o pesquisador,

Se perguntássemos a um professor qual a meta-fim de sua atividade com os alunos em sala de aula, talvez esse professor não fosse capaz de articular sinteticamente essa meta, mas é possível observá-lo a guiar suas ações mesmo assim, e isso poderia ser, portanto, articulado pelo analista a partir dos métodos observáveis na organização das ações dos participantes. (p. 68)

Vários participantes, no caso da sala de aula, podem estar orientados para um objetivo que devem cumprir, no entanto “pode haver uma restrição às oportunidades de tomada de turno e restrições quanto ao que é permitido a cada uma das partes” (JUNG; GONZALEZ, 2009, p. 74), diferentemente do que aconteceria em uma conversa cotidiana em que cada participante, respeitando o lugar para a transição de uma *unidade de construção do turno* para outra, pode se autosselecionar para a tomada de turno (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003). No excerto abaixo, do segmento *Você poderia falar em alemão?*³¹, há um exemplo de como é orientada a tomada de turno pelo participante Romão Becker³², ratificado pelo grupo como professor. Na linha 171, quando Romão Becker inicia seu turno de fala, propõe a correção da letra C de uma atividade do livro didático de Língua Alemã feita pelos alunos. Enquanto o professor escrevia no quadro as respostas corretas, os alunos conferiam suas respostas no caderno.

³¹ Contextualizado na seção 4.1 do Capítulo 4 desta tese.

³² Esse participante recebeu nome e sobrenome pseudônimos porque ao longo dos dados, é chamado pelos demais participantes pelo sobrenome como em: Herr Becker. Isso se dá em função de os alunos serem orientados a se referirem aos professores de Língua Alemã da forma como o fazem alunos na Alemanha.

Dado 1: Segmento *Você poderia falar em alemão?* Excerto VII (Dia 13/2015 – 1º ano)³³

171 **Romão Becker** c. () die Zerstörung³⁴ von vielen Wohnungen
 172 und historischen Bauwerken. entenderam?
 c.() a destruição de muitas moradias e
 construções históricas. entenderam?
 (5,0)

173 **Lessandra** [Wohnungenund]
 [moradias e]



174 [((enquanto Romão Becker ouve Lessandra aponta para ela, indicando
 175 que ela está certa))]

176 **E. S.** [viele Wohnungenund]
 [muitas moradias e]

177 **Romão Becker** ja. ((apontando para Lessandra para que ela
 178 continue a frase que havia começado))



179 **Lessandra** sim.
 <°Wohnungen°>=
 <°moradias°>=

180 **Romão Becker** =viele viele Whonungen=
 =muitas muitas moradias=

181 **Lessandra** =<°viele Wohnungen und historische Bauwerke
 182 wurden°>=
 =<°muitas moradias e construções históricas
 foram°>=

183 **Romão Becker** =wurden↑?
 =foram?

184 **Menina não** zerstört.
 identificada destruídas.

185 **Romão Becker** zerstört. ganz genau.
 destruídas. muito bem.
 (5,0)

Ao finalizar a leitura do enunciado, duas alunas respondem ao mesmo tempo (Lessandra e E.S., linhas 173 e 176), mas Romão Becker ratifica Lessandra, que está mais

³³ Conferir o segmento completo no anexo 7.

³⁴ Nas transcrições em língua alemão, os substantivos são grafados com letras iniciais maiúsculas para manter a estrutura da língua. Assim, nesses casos, não quer dizer ênfase ao som.

próxima dele na disposição dos alunos na sala de aula, apontando-lhe o dedo e dizendo *sim*. A partir dessa ratificação de Romão Becker, E.S. silencia e deixa que a colega que fora ratificada pelo professor assumira o turno seguinte. À medida que Lessandra vai dizendo a sua resposta, Romão Becker repete o que ela diz, ratificando-a com o olhar e apontando para ela para que dê continuidade a sua fala. Lessandra vai complementando a resposta de forma insegura já que o faz desaceleradamente e em volume mais baixo, apesar da ratificação de Romão Becker. Sobre essa questão, descrevo no diário de campo: “ao oferecer a resposta ao professor, a aluna já a tinha pronta em seu caderno, mas não tinha certeza de que estava correta e o modo como falou demonstrou essa insegurança” (Diário de campo. Dia 13/2015) Na linha 183, quando Romão Becker diz *foram?*, outra aluna se autosseleciona e responde. Ao final, Romão Becker diz *muito bem*, indicando sua satisfação com a realização daquela atividade pelos alunos. Esse exemplo mostra que Romão Becker persegue respostas já conhecidas e direciona quem vai falar, por meio da ratificação, ou seja, continua falando aquele que sabe a resposta esperada por ele.

Esse dado aponta também para a estrutura canônica Iniciação-Resposta-Avaliação (doravante IRA), reconhecida por Sinclair e Coulthard (1975), considerando que Romão Becker ratifica Lessandra, avaliando a participação dela. A sequência é, em geral, o *modus operandi* da reprodução do conhecimento, a partir da qual se constrói, ou simplesmente se aceita, “o que é trazido como verdade pelo participante que atua na capacidade de professor” (GARCEZ, 2006, p.69-70).

Para Sinclair e Coulthard (1975), a interação em sala de aula se constitui de forma bastante previsível entre professor e alunos e reflete a seguinte possibilidade de interação: o professor pergunta, o aluno responde, o professor avalia negativa ou positivamente a resposta recebida. Como afirmam Jung e Gonzalez (2009, p.74), “o professor geralmente utiliza essa sequência [...] para avaliar os alunos e também para selecionar os alunos que serão testados”. Desse modo, como vários trabalhos mostram, essa sequência está a serviço quase sempre do controle social em sala de aula (GARCEZ, 2006).

Temos então um indício de que em alguns momentos do fazer aula de alemão³⁵ (UFLACKER, 2009), os professores controlam o sistema de tomada de turnos e controlam também o que deve ser respondido/apresentado. O excerto abaixo foi gerado

³⁵ Para Uflacker (2009, p. 36), fazer aula de alemão é a situação na qual “os participantes demonstram uns aos outros o entendimento do que é ser um participante competente por meio do fazer avaliar na fala-em-interação institucional de sala de aula”.

na mesma aula do Excerto anterior, em que o professor corrigia algumas atividades do livro didático. Os participantes estão verificando o significado de uma palavra utilizada na construção de um enunciado-resposta, em uma interação que exemplifica a sequência IRA.

- Dado 2: Segmento *Você poderia falar em alemão?* Excerto VI (27 de maio de 2015 – 1º ano)
- 141 **Romão Becker** () zusammenschließen† versteht ihr das? (.)
 142 ahm?
 (unificar. vocês compreendem isso?(.) ahm?)
- 143 **Natascha** unificado.
- 144
- 145 **Romão Becker** ja. unificado. (.) die Förderung zur Kultur und
 146 Wissenschaft. (.) wie macht ihr das? (.) die
 147 Förderung† (.) fomento.
 (sim. unificado. (.) o fomento da cultura e da
 ciência. (.) Como vocês escrevem isto? (.) die
 Förderung (.) fomento.)

No excerto VI do segmento *Você poderia falar em alemão?*, Romão Becker, na linha 141, repete uma palavra utilizada pelos alunos na resposta da atividade e pergunta, em alemão, seu significado em português. Garcez (2006) afirma que, nesse tipo de sequência, há a premissa de que o turno de iniciação é uma pergunta de resposta conhecida por quem pergunta e é exatamente o que se concretiza no excerto, pois o significado solicitado na linha 141 já é conhecido por Romão Becker, mas ele quer verificar se a turma compreende o que está escrevendo ao utilizar tal palavra. Pela pronta resposta de Natascha, linha 143, podemos dizer que o significado já é conhecido por ela e provavelmente por todos os alunos que conseguiram fazer a atividade, pois esta já está finalizada e nenhum dos alunos demonstra ter dúvidas. Dada a resposta de Natascha, Romão Becker, assumindo sua identidade de professor, avalia-a positivamente (linha 145), dizendo *sim*, acompanhado da repetição da palavra traduzida para o português.

Há trabalhos que mostram a sequência IRA em uma perspectiva diferente, pois demonstram que não é porque se opta por essa sequência que automaticamente se prevê e se espera a reprodução de conhecimento (Cf. SCHULZ, 2007; CONCEIÇÃO, 2008; ABELEDO, 2008; FRANK, 2010). Os dados desses estudos evidenciam que pode haver construção conjunta de conhecimento dentro da sequência IRA. A respeito disso, Frank (2010, p.33) afirma que “pouco importa se um dos participantes sabe de antemão a resposta à própria pergunta que dirige aos demais nesse cenário (característica tipicamente associada às sequências IRA), mas se é construído um espaço em que todos demonstram engajamento”. Nesse sentido, o que está em jogo é o engajamento dos

participantes da interação e do tipo de pergunta que é encaminhada para eles. Se a pergunta serve, de fato, para a reflexão acerca de um objeto de aprendizagem e a participação acontece para dar conta de tal objeto, mesmo em se tratando de uma sequência IRA, poderá haver aprendizagem.

Schulz (2007, p. 38) mostra que

as perguntas que o professor faz são cruciais para a construção efetiva do conhecimento por meio da participação. Elas podem ser avaliativas ou podem funcionar como um apoio para que os alunos construam conceitos, se alinhem, façam circular outras ideias e levem o aluno a pensar e refletir, tornando-o sujeito participante na construção do conhecimento.

Desse modo, perguntas, repetições e explicações feitas pela professora podem servir ao “propósito de construir conhecimento por meio da participação do aluno protagonista dessa construção” (SCHULZ, 2007, p. 87). De acordo com Garcez, Frank e Kanitz (2012), “a participação ativa e efetiva é fundamental no processo de construção de conhecimento, sendo que, para os participantes da sua pesquisa [de Schulz, (2007)], só há aprendizagem de fato com participação.”

As pesquisas mencionam outras formas de organização ou mostram que há rupturas das formas de organização canônicas da fala-em-interação, fazendo com que a interação de sala de aula se torne menos ritualizada, conforme refletiu Petermann (2016). Menos ritualizada não significa falta de comprometimento com a aprendizagem, mas faz referência a possibilidades de interação e formas de participação mais engajadas dos alunos e que oferecem oportunidades de aprendizagem (LOPES, 2015), legitimando a agentividade dos alunos. Essa construção de sala de aula aponta para uma nova ordem comunicativa na qual os alunos participam de modo diferente da participação tradicional em sala de aula. Nesse sentido, conforme Petermann (2016), é necessário que se compreenda a nova ordem comunicativa que parece operar nas salas de aula contemporânea.

Lopes (2015) e Petermann (2016), diferente dos trabalhos de Schulz (2007), Abeledo (2008) e Frank (2010), associam-se à nova ordem comunicativa emergente as participações exuberantes, nas quais os alunos não legitimam “na interação a conduta hierárquica tradicional da relação entre professor e alunos, não se limitando a falar quando o professor autoriza, questionando o professor, disciplinando outros alunos, auto selecionando-se, avaliando o professor” (PETERMANN, 2016, p. 25). Por participação exuberante, Rampton (2006) compreende aquelas performances que parecem não

importar para o processo de aprendizagem dos alunos, como as cantorias e zoeiras, mas que demonstram o comprometimento indisciplinado dos alunos (LOPES, 2015). Assim, quando é possível falar de engajamento na aprendizagem, com participações mais ou menos exuberantes do aluno que se diferenciam da participação tradicional, estamos falando de uma sala de aula contemporânea, em que se estabelece uma nova ordem comunicativa. Essa nova ordem é marcada pela agentividade dos alunos e pode ocorrer dentro de uma sequência mais tradicional de interação em aula, como a realidade do cenário desta pesquisa.

Ao se falar em participação em salas de aula, não é possível deixar de lado a aprendizagem, que ocorre na medida em que se participa de modo engajado de atividades conjuntas (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 223). Em geral, há uma dicotomia básica entre *reprodução* de conhecimento e *construção* conjunta de conhecimento, sendo que, o primeiro caso seria uma consequência da sequência IRA e, o segundo caso, consequência de estruturas de participação alternativas mais democráticas e menos assimétricas (GARCEZ, 2006). Essa distinção contribui, inicialmente, para compreensão do que seja construção conjunta de conhecimento, mas, em um segundo olhar, a associação entre sequência IRA e reprodução de conhecimento pode não ser tão unilateral (CONCEIÇÃO, 2008; LOPES, 2015), como mencionado acima. Desse modo, faz-se necessário compreender o conceito de construção conjunta de conhecimento e o que estamos chamando aqui de construção conjunta de entendimentos para poder olhar analiticamente para contextos em que há certo protagonismo dos alunos em direção a uma construção conjunta de entendimentos, mesmo havendo a predominância de uma fala-em-interação, baseada na sequência IRA.

A construção conjunta de conhecimento, como explicam Garcez, Frank e Kanitz (2012, p.216), prevê “a colaboração do outro na construção de conhecimento” (p.216), da qual resulta a aprendizagem. Em outras palavras, “o fazer aprendizagem [...] passa pela co-construção de conhecimento na interação.” (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 216). Isso significa que o trabalho em cooperação entre os participantes de uma aula favorece a construção conjunta de conhecimento e a aprendizagem.

Abeledo (2008) aponta para uma compreensão de aprendizagem como um trabalho interacional situado, ou seja, a pesquisadora relaciona o processo de aprender com a noção de ação social. Essa ação social pode ser “demonstrada sequencialmente, assim os analistas da conversa e etnógrafos buscam analisar a fala-em-interação de sala de aula, demonstrando sequencialmente o engajamento dos participantes em torno dos

objetos de aprendizagem no aqui e agora da interação” (LOPES, 2015, p. 65). No ato de aprender, segundo Abeledo (2008), os participantes exibem sua competência para participar de atividades em comunidades situadas com vistas à construção de conhecimento também situado, buscando ultrapassar os obstáculos que inviabilizam a participação na aula. Refletindo sobre esse processo, a pesquisadora constrói uma descrição do trabalho de fazer aprendizagem na fala-em-interação, segundo a qual, aprendizagem é vista:

(a) Como uma realização pública, intersubjetiva, emergente e contingente, produzida para os fins práticos das atividades desenvolvidas em interações particulares; (b) observável nos métodos que constituem o trabalho dos participantes para produzir essa realização, métodos que não são generalizáveis, mas adequados a um contexto e a identidades que eles reflexivamente instauram - institucionais ou não -, e a objetos de aprendizagem que eles definem e tornam relevantes; e (c) que produz relações de participação e pertencimento, já que implica a produção pública e intersubjetiva de competência para participar em atividades levadas a cabo em uma comunidade. (p. 162)

Nesse sentido, construção conjunta de conhecimento não se limita a perguntas e respostas em uma interação, mas ocorre em torno de ações intersubjetivas emergentes e contingentes à situação de interação capazes de servirem para os fins práticos do que está acontecendo naquele ali-então. Construção conjunta de conhecimento prevê engajamento dos interagentes em prol de uma ou mais metas-fim, sendo perceptível na interação, pois o intuito vai para além do desenvolvimento individual, buscando o desenvolvimento coletivo (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012). Assim, voltamos circularmente para a noção de aprendizagem, pois é preciso que haja participação dos interagentes em uma situação social para haver construção conjunta de conhecimento. Estar engajado significa envolver-se com o objeto de aprendizagem e, por meio da participação, construir junto com os demais o conhecimento como uma orientação institucional de organização do trabalho em sala de aula.

A partir dessa perspectiva, Petermann (2016) investiga um cenário em que é co-construída uma conversa institucional de sala de aula não convencional, na qual o participante ratificado como competente para oferecer informações que auxiliem estudantes a darem conta do objeto de aprendizagem nem sempre é o professor, pode ser o professor ou outro participante que na fala-em-interação se mostre mais competente a respeito do objeto de aprendizagem do momento. Nesse caso, há uma orientação

institucional que organiza as aulas a partir da metodologia de oficinas de aprendizagem³⁶, nas quais os alunos em grupos interseriados se orientam para os objetos de aprendizagem que se fazem relevantes a partir da proposição de uma situação-problema por parte do professor.

Na busca pela realização de uma tarefa, o grupo de alunos lança mão de materiais escolhidos por eles próprios, como livros didáticos, consultas a *web*, e, a depender da área de conhecimento e das competências individuais e/ou socialmente construídas, um aluno é ratificado pela equipe como mais competente. Em outras situações, quando o grupo não dá conta do objeto de aprendizagem, o professor é chamado e ratificado como membro competente para dar conta do objeto. Essa organização e ratificação de membros competentes, nos momentos diversos apresentados pelo pesquisador, gera um ambiente mais democrático e de relações menos assimétricas entre professor e aluno.

Considerando os resultados de seu trabalho, Petermann (2016) caracteriza o que é construir conhecimento conjuntamente. De acordo com o pesquisador, na construção conjunta de conhecimento deve haver

i) participação e engajamento dos interagentes; ii) orientados para um objeto de aprendizagem tornado relevante no aqui e agora da interação iii) produzindo ação social em torno desse objeto, iv) demonstrando sua competência para participar, ratificando a participação dos demais e sendo ratificado v) a fim de dar conta dos fins práticos emergentes do objeto de conhecimento. (p. 43)

Essa discussão direciona nosso olhar para a construção de entendimentos em sala de aula de língua adicional em contexto multilíngue, pois em nossos dados os alunos constroem entendimentos das propostas dos professores e avançam em direção aos objetivos da aula e das tarefas relacionados ao aprendizado do *Hochdeutsch*. Para isso, os participantes constroem suas participações lançando mão de seu repertório linguístico em práticas multilíngues. Essa construção, detalhada no capítulo 4 desta tese, permite que a participação se consolide a partir de um estilo mais flexível da sequência IRA, em que os alunos se autosselecionam para esclarecer dúvidas e para responderem aos questionamentos dos professores, demonstrando o que é ser competente em aulas de Língua Alemã. A tomada de turno pelos interagentes é também um espaço para a negociação linguística, dentro da qual as línguas de preferência são selecionadas e

³⁶ Segundo Petermann (2016, p. 14), “Oficinas de Aprendizagem é o nome da metodologia criada por Márcia Rigon e registrada na Biblioteca Nacional como propriedade intelectual sob o n.º 175220, no Livro 295, Folha 370, em 16/06/1999.”

ratificadas ou não pelos demais participantes. Nesse sentido, o foco muitas vezes é o entendimento de expressões da língua adicional, o *Hochdeutsch*, bem como do turno anterior realizado nessa língua, que também é a de interação no contexto pesquisado.

Assim, com base na caracterização de Petermann (2016) a respeito de construção conjunta de conhecimentos, proponho cinco características do que entendo como construção conjunta de entendimentos na fala-em-interação institucional: (a) a participação e engajamento dos interagentes, (b) orientados para um objeto de reflexão tornado relevantes no aqui e agora da interação institucional, em geral compreensão de palavras, expressões e frases em língua adicional (c) produzindo entendimentos acerca do objeto de reflexão, (d) demonstrando sua competência para participar, (e) a fim de dar conta dos fins práticos emergentes e contingentes da interação.

Falar em participação e construção de entendimentos, então, passa necessariamente pela compreensão de como o repertório linguístico dos interagentes auxilia na construção da participação e de que modo a fala-em-interação em sala de aula de Língua Alemã torna relevantes identidades sociais constituídas localmente. Então, tão importante quanto demonstrar como a participação é construída no aqui e agora da interação, é entender a relação entre a noção de proficiência em língua adicional que vai se constituindo ao longo da interação e a constituição de identidades. Desse modo, na próxima seção, passo a discutir a negociação de entendimentos que visam à proficiência em língua alemã a qual é buscada por meio do uso do repertório linguístico dos participantes da pesquisa, acionado para dar conta de tarefas de sala de aula.

2.2 CONSTRUÇÃO DE ENTENDIMENTOS COM VISTAS À PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ALEMÃ

A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) orienta que a negociação de significados é feita de forma conjunta e contínua pelos participantes da interação para todos os fins práticos da situação interacional em que se encontram. A ACE está interessada em descrever como a ordem social é produzida na interação, ou seja, descreve a ordem instanciada localmente à medida que passa a existir. Somente dessa maneira o interconhecimento poderá ser analisado, procurando reconstruir a perspectiva dos participantes na fala (WAGNER, 1996) porque o que é negociado não é o significado em si, mas o mundo social dinâmico que emerge do encontro de dois mundos privados (ROMMETVEIT *apud* LANTOLF; FRAWLEY, 1988).

Os estudos da ACE, então, propõem uma nova visão de língua, aprendizagem, avaliação e proficiência, baseadas no entendimento de Clark (2000/1996) sobre o uso da linguagem, definido como “ações conjuntas levadas a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação umas com as outras” (p.49). De acordo com Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 356, grifo nosso),

Com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social, **o conceito de proficiência linguística/sucesso muda de conhecimento metalinguístico e domínio do sistema para uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo.** Nesse sentido, a prática com a linguagem tem que levar em conta o contexto de produção, o propósito, o(s) interlocutor(es), a análise de como ações linguísticas influenciam outras ações. **A comunicação, seja ela oral ou por escrito, como também o processo de ensino/aprendizagem, passam a envolver questões identitárias, as relações entre os interlocutores e suas representações, e como, no meio de tudo isso, se co-constrói sentido e se desenvolve a linguagem.**

O uso de língua(s) adicional(is) em situações interacionais, portanto, nos leva a considerar a produção das atividades cotidianas como realizações intersubjetivas e contingentes pelo uso da linguagem. Desse modo, “as pessoas exibem umas às outras a produção e a compreensão do uso dos recursos linguísticos na fala-em-interação de forma distinta àquela compreendida pelo parâmetro do falante nativo” (FORTES, 2009, p. 22). Os participantes da fala-em-interação farão uso das línguas que fazem parte de seu repertório linguístico a fim de solucionar problemas de entendimento com o objetivo de estabelecer inteligibilidade comum na interação para todos os efeitos práticos da situação em que se encontram. Segundo Lantolf e Frawley (1988), nesse caso, a proficiência é tida como o repertório que os falantes possuem e podem acessar “quando as circunstâncias requerem tal acesso” (p. 186)³⁷.

Fortes (2009), cujo foco de pesquisa foram as entrevistas de proficiência oral em português do CELPE-BRAS, a partir das quais investigou o trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação nessas entrevistas, entende proficiência como um trabalho em conjunto levado adiante por todos os participantes de uma situação de interação para realização de suas atividades cotidianas, estando o ajuste ao interlocutor no centro do processo avaliativo. Nesse sentido, o significado de proficiência relaciona-se com uma realização conjunta, local e contingente, construída pelos participantes na interação

³⁷ No original, “proficiency is seen as behavior derived from an underlying menu, or, to use the term more in vogue, repertoire, which speakers access when circumstances require such access, much in the way an artificial intelligence program operates.”

mediada pela linguagem, já que a própria fala-em-interação é um estabelecimento coordenado e conjunto feito pelos participantes (WAGNER, 1996 *apud* FORTES, 2009, p. 27).

Nessa perspectiva, poderíamos pensar que o compartilhamento de uma língua comum para interação seria imprescindível para estabelecer intersubjetividades, mas isso não garante necessariamente, como alerta Fortes (2009, p. 28), “a inexistência de problemas de entendimento na interpretação pelos participantes das ações uns dos outros mediante o uso da linguagem”. Segundo a pesquisadora, em função dessa premissa, os participantes da interação buscam recursos interacionais, para além dos linguísticos, para resolver os problemas de compreensão que possam comprometer a inteligibilidade comum durante o uso da língua de interação que compartilham entre si. Isso quer dizer que estar numa mesma situação contextual de uma língua adicional não é garantia de que haja compreensão, mesmo que todos os participantes tenham conhecimento de tal língua, é preciso que eles utilizem recursos interacionais para se fazerem entender. Para Fortes (2009, p. 28),

é razoável esperar que, na fala-em-interação na qual a língua de interação é adicional para os participantes, eles farão uso dessa língua de interação ou de qualquer outra que possa constituir os recursos para a resolução dos seus problemas de entendimento, de modo que a inteligibilidade comum na interação seja restaurada. Por outro lado, não é razoável, portanto, ter a expectativa de que, ao estarem em contexto de língua adicional, os participantes não serão capazes de instaurar e manter o entendimento comum simplesmente por estarem engajados em um contexto de uma outra língua de interação.

Lantolf e Frawley (1988) afirmam que uma visão de proficiência mais aberta, baseia-se no conceito de intersubjetividade dialógica de Rommetveit (*apud* LANTOLF, FRAWLEY, 1988), segundo o qual, intersubjetividade é realmente uma questão de como os seres humanos são capazes de transcender seus mundos privados por meio da construção do significado linguístico via interação com o outro. Essa noção de intersubjetividade prevê que haja pelo menos dois indivíduos engajados em uma interação, em que um propõe um foco de atenção que é aceito pelo outro, promovendo engajamento em um piso conversacional, no qual trabalham conjuntamente para a compreensão do objeto.

Nessa perspectiva, proficiência e intersubjetividade se relacionam quando, na interação, se requer dos participantes que eles deem conta de uma tarefa em uma língua adicional. Dar conta dessa atividade nem sempre vai requerer dos participantes

conhecimentos linguísticos específicos, mas também e, principalmente, conhecimentos interacionais para, primeiro, conseguir dialogar com o outro e, em momento posterior, dar conta da tarefa. O conhecimento linguístico não deixa de ser importante, no entanto, tê-lo de forma consolidada não garante uma boa interação. Havendo conhecimento interacional bem consolidado, haverá oportunidade para a interação, mesmo com conhecimentos linguísticos parcos (FORTES, 2009).

Nas palavras de Abeledo *et al.* (2014, p. 135),

Para a realização de suas atividades cotidianas por meio do uso da linguagem, os interagentes atingem e mantêm a intersubjetividade, ou seja, uma convergência de entendimento comum acerca do que estão fazendo naquele aqui e agora da fala-em-interação. A intersubjetividade, portanto é alcançada por um trabalho interacional interpretativo sempre em andamento. Quando os participantes percebem problemas que podem colocar em risco a manutenção da intersubjetividade, eles mobilizam um conjunto de mecanismos para a resolução desses problemas (de escuta, de produção ou de entendimento das falas).

E é desse modo que os interagentes, na sequencialidade da fala-em-interação, conduzem seus assuntos cotidianos, exibindo compreensão de suas ações uns aos outros, a cada turno de fala, mediante o uso da linguagem, independente da(s) língua(s) selecionada(s) em seu repertório linguístico. Nesse sentido, é possível falar em competência em contextos de língua adicional a partir de uma perspectiva etnometodológica e da perspectiva da ACE, conforme conceituação apresentada por Uflacker (2012), “como uma realização intersubjetiva e contingente da ação humana mediante o uso de línguas de interação [neste trabalho, *Hochdeutsch*, português e suábio] [...] ou de quaisquer recursos disponíveis e aceitáveis para realização das atividades constitutivas da institucionalidade do contexto” (UFLACKER, p. 161),

Esse conceito de proficiência relacionado à fala-em-interação, porém, não é o que está subjacente ao exame de proficiência aplicado no colégio cenário do estudo. Essa avaliação toma como base o QECR, que embora defenda não visar a “alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o ‘falante nativo ideal’” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 24), trabalha com noções de língua e proficiência como construtos totalizantes, já que toma as línguas em separado. Nessa perspectiva, é possível, primeiro, falar uma língua sem a influência do repertório linguístico do falante, cuja competência é alcançada de forma independente da fala-em-interação e, segundo, pode ser apreendida como um todo. O documento utiliza o termo repertório linguístico, mas com significado diferente do que o tomamos nesta

tese. No QECR, o termo sinaliza para o conjunto de vocábulos conhecidos pelo falante, aparecendo em frases como: “[o falante de nível A2] tem um **repertório linguístico** elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras.” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 158, grifo nosso). Saliento que a perspectiva do Quadro trabalha com plurilinguismo, como se pode comprovar pela citação acima, que considera a somatória de línguas, gerando a ideia de que é possível manter cada língua separada uma da outra.

Para os fins que a instituição tem de avanço de nível nos exames de proficiência, conceitos de língua e proficiência como construtos totalizantes são suficientes, considerando a pretensão de preparar os alunos para avançar de nível em *Hochdeutsch*. Nesse caso, não faz sentido possuírem uma noção mais ampla de proficiência e nem mesmo a noção de repertórios linguísticos em vez de língua. Na fala-em-interação, no entanto, foi possível identificar a construção de uma proficiência como um trabalho em conjunto de todos os participantes da interação aos moldes do que observou Fortes (2009). Assim, assumo a perspectiva de Fortes para efeitos de análise, já que os dados são atividades escolares cotidianas daquele contexto que permite verificar a proficiência como uma realização conjunta, local e contingente.

Auer (1995) apresentou que o entendimento e uso de línguas feitos em contexto multilíngue podem ser realizados pelos participantes como estratégia de contextualização (AUER, 1995) ou, segundo Mondada (2007), a intelegibilidade é dada localmente e provoca consequências processuais e procedimentais para a construção de identidades, categoria sociais ou diversidades linguísticas (MONDADA, 2007). Essas questões são discutidas na próxima seção deste texto.

2.3 MULTILINGUISTO: REPERTÓRIOS LINGUÍSTICOS EM PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Em contextos multilíngues, Auer (1995, 1998) e Mondada (2007) realizam trabalhos em uma abordagem conversacional, analisando a sequencialidade de falas-em-interação, reconhecendo, no caso de Auer, os recursos linguísticos utilizados pelos falantes como estratégias de contextualização. Esses trabalhos são fundamentais para esta pesquisa, pois permitem que sejam reconhecidos os recursos utilizados pelos participantes da pesquisa na construção de turnos, pois isso auxilia na compreensão do cenário de pesquisa como multilíngue, bem como o reconhecimento da translíngua

característica das práticas de linguagem. Assim, embora a perspectiva se ocupe da construção linear dos turnos e da mobilização de recursos de línguas diferentes, remetendo a uma noção de línguas em separado uma da outra, contribui para o reconhecimento do repertório multilíngue dos participantes do estudo.

Auer (1995) toma a expressão *alternância de código* como um termo hiperônimo de *code-switching*, sendo entendida como uma relação de justaposição de sistemas semióticos, de tal forma que os ouvintes do uso resultante estejam na posição de interpretar essa justaposição (AUER, 1995, p. 116). De modo geral, alternância de código refere-se ao encontro de dois ou mais sistemas linguísticos tornados relevantes pelos próprios falantes e não necessariamente pelo linguista que observa e analisa o uso. O fenômeno é emergente e contingente às diversas atividades verbais realizadas na fala-em-interação, que são construídas a partir do uso de recurso de diferentes línguas. Nesse sentido, as línguas estão ligadas às atividades verbais de modo que a troca de código depende da mudança nas atividades realizadas em cada língua.

Para o pesquisador, a alternância de código é uma estratégia de contextualização, que compreende todas as atividades dos participantes da interação que tornam relevantes alguns aspectos do contexto que, por sua vez, são responsáveis pela interpretação de um enunciado em seu local particular de ocorrência (AUER, 1995, p. 123). Nas palavras de Auer (1995), “a interpretação situada da alternância é uma estratégia de contextualização fortemente relacionada ao padrão de escolha de língua”³⁸ (p. 124). O padrão escolhido pelos participantes pode referir-se à preferência, uma vez que se identifica uma negociação entre os falantes que mobilizam línguas diferentes. Preferência, nesse caso, relaciona-se ao fato de, muitas vezes, o falante querer evitar a língua na qual ele se sente inseguro e falar a língua em que ele julga ter maior competência (AUER, 1995).

Esse tipo de ocorrência é sistematizada por Auer (1995) no esquema abaixo, em que deve-se ler A e B como línguas diferentes, assim como 1 e 2, como falantes distintos:

Padrão IIa: A1 B2 A1 B2 A1 B2 A1 B2 A1 B2

Padrão IIb: A1 B2 A1 B2 A1//A2 A1 A2 A1

³⁸ No original, “the situated interpretation of code-alternation as a contextualisation cue is strongly related to sequential patterns of language choice”.

Os dois casos, padrões IIa e IIb, apontam para uma negociação linguística que leva em consideração as línguas de preferência dos falantes selecionadas como língua de interação ao longo da interação, mas com resultados distintos. No padrão IIa, o falante 1 usa consistentemente uma língua A e o falante 2 usa também consistentemente a língua B, e nenhum deles aceita a língua do outro. O padrão IIb, por sua vez, indica que, depois de algum tempo de divergência, o falante 2 aceita a língua A do falante 1 e, a partir daí, a sequência continua na língua A (AUER, 1995). Em alguns casos, não é possível dizer qual das línguas, A ou B, é entendida pelos participantes como língua de interação.

Ainda há outros padrões descritos por Auer (1995) que representam a alternância de código interna ao turno dos falantes.

Padrão IIIa: AB1 AB2 AB1 AB2

Padrão IIIb: AB1//A2 A1 A2

Os padrões IIIa e IIIb apontam para o fato de a alternância de código não afetar a escolha de línguas para a interação. No caso do padrão IIIa, ambos os falantes, 1 e 2, utilizam duas línguas internamente em cada turno tomado; já no padrão IIIb, o falante 1 alterna entre as línguas A e B, dentro do turno pelo qual se responsabiliza e a partir do momento em que o falante 2 opta pela língua A, o falante 1 responde afirmativamente a essa negociação também utilizando a língua A. Estes correspondem aos casos em que há falta de uma palavra ou estrutura na língua A, e é selecionado um recurso da língua B para ser utilizado dentro do quadro da língua A.

Os padrões II e III, segundo Auer (1995), não poderiam ser tratados sob o rótulo *code-switching* porque se referem a questões de negociação de línguas entre bilíngues, a partir da qual é possível chegar à descrição dos padrões de alternância de código predominante em cada episódio de interação. Além disso, nesses casos, a língua de interação dificilmente pode ser determinada, já que a frequência da alternância é maior do que nas ocorrências de *code-switching* e a alternância ocorre muitas vezes dentro do turno de um mesmo falante. O *code-switching*, por sua vez, consideraria, de acordo com o pesquisador, outros casos de alternância de língua, nos quais a língua de interação pode ser reconhecida (AUER, 1995, 1998). Nesse tipo de alternância, o falante altera a língua de interação, tornando relevante essa troca para as atividades linguísticas em desenvolvimento durante o episódio de interação.

Martin-Jones (1995) reconhece a diferença apresentada por Auer, no entanto assume o termo *code-switching* como sinônimo de alternância de código e como escolha terminológica para a sua discussão. Para a pesquisadora, em sala de aula, as escolhas de línguas na justaposição de línguas, chamada por ela de *code-switching*, são práticas mais complexas do que podem prever os usos orientados pelas políticas linguísticas locais e/ou translocais, porque essas práticas contribuem diretamente para o trabalho interacional entre professores e alunos. Nesse trabalho, os participantes da interação “fazem coisas” com as línguas pertencentes ao seu repertório. Gumperz vê essas escolhas linguísticas como uma forma de alcançar localmente objetivos interacionais (MONDADA, 2007). Assim, uma tarefa de pesquisa mais produtiva é tentar compreender como os códigos contrastantes são explorados em encontros interacionais específicos (MARTIN-JONES, 1995).

Para explorar como os recursos linguísticos são mobilizados em encontros interacionais, Mondada (2007, p. 297) apresenta alguns questionamentos: como os participantes da interação se orientam para os recursos bilíngues? Quais problemas são resolvidos no aqui e agora da interação, quando os participantes selecionam recursos linguísticos e procedimentos de exploração desses recursos? Qual inteligibilidade é dada localmente a esses recursos ao serem mobilizados? Que tipo de consequências processuais e procedimentais tais recursos provocam para a construção de identidades, categorias sociais ou diversidade linguística? Quais são as consequências demonstráveis dessa orientação e sua manifestação no desdobramento sequencial específico e na organização da interação?

As questões propostas por Mondada (2007) mostram que, para a pesquisadora, o *code-switching* é um recurso linguístico do qual os participantes lançam mão para dar conta das atividades linguísticas e esses usos têm um significado local. Desse modo, é possível compreender que os participantes assumem local e situadamente a responsabilidade e a interpretação do uso desses recursos, tornando-os significativos para aquilo que estão fazendo. Essa percepção e interpretação local da justaposição de línguas é o que Auer (1995) chama de alternância relacionada ao discurso, o qual é uma ocorrência significativa localmente, justamente por estar orientada para o outro com quem se fala (AUER, 1998). Nesse sentido, o contraste entre as línguas pode ser significativo para os falantes, pois cada língua pode indicar uma atividade linguística diferente, como é o caso, por exemplo, de quando um falante alterna a língua sempre que desempenha

determinada ação, seja de explicação, tradução ou endereçamento de seu turno a um ou outro grupo, entre outras possibilidades.

A pesquisa de Mondada (2007) mostra que o *code-switching* na situação de operação cirúrgica ocorre em função das ações desempenhadas pelos participantes da interação. Em sua pesquisa observa uma equipe médica responsável por uma cirurgia realizada em uma sala, comandada por um cirurgião e acompanhada via vídeo conferência a partir de um anfiteatro por uma equipe de médicos em formação e seu orientador. Enquanto o cirurgião chefe está exercendo a função pedagógica de orientar os médicos em formação, utiliza a língua inglesa, mas quando se dirige a um membro de sua equipe para orientar sobre um procedimento ou para resolver alguma demanda da cirurgia, o médico utiliza o francês como língua de interação. A justaposição entre as línguas dentro dos turnos de fala também são perceptíveis nos dados da pesquisadora e seguem o mesmo padrão, ou seja, dependendo da atividade ou do interlocutor, o falante seleciona uma ou outra língua. Nesses casos, a alternância é consciente e proposital (AUER, 1998; MARTIN-JONES, 1995), pois cada língua auxilia no exercício de uma ação determinada e, assim, o *code-switching* indexicaliza aspectos da situação ou retóricas cotidianas (AUER, 1998), atuando como uma estratégia de contextualização (AUER, 1998; MARTIN-JONES, 1995).

Deve-se salientar que esse tipo de alternância sempre é considerado dentro da sequência na qual ocorre e na qual tem significado. Além disso, a proficiência nas línguas usadas não é um pré-requisito, pois o *code-switching* é possível mesmo que o falante tenha um conhecimento muito limitado da outra língua (AUER, 1998). Segundo Auer (1998, p. 5), “os códigos podem ser línguas, mas também podem ser dialetos ou outras variedades, ou mesmo conjuntos de elementos de contextualização prosódica”.

Mondada (2007) propõe o *code-switching* como recurso para organização da fala-em-interação bilíngue. Desse modo, a pesquisadora caracteriza o fenômeno da seguinte forma:

- trata-se de um recurso endógeno, definido e modelado pelos participantes, que produzem uma ordem específica de interação;
- é mobilizado pelos participantes nos dados de forma temporal e sequencialmente relevantes;
- torna-se responsável pela inteligibilidade da atividade de seus atores e produz posicionamentos interacionais e sociais específicos desses participantes;

- é capaz de produzir uma inteligibilidade da interação bilíngue ajustada à produção sequencial dos turnos.

Auer (1998) ainda propõe um outro tipo de alternância de código, o *Language Mixing*. Essa justaposição de dois códigos se diferencia das anteriores porque não se mostra relevante enquanto estratégia de contextualização de atividades linguísticas, isto é, não é tornada relevante pelos falantes, no sentido de que eles podem não perceber as línguas usadas como necessariamente distintas (AUER, 1998).

Desse modo, quando há esse tipo de alternância, segundo Auer (1998), não só é difícil, mas quase impossível identificar uma língua de interação. Parece que o uso das duas línguas em alternância é a língua de interação, porque as línguas estão muito mais intimamente ligadas do que no *code-switching*. Além disso, a justaposição de duas línguas (*Language Mixing*) não desencadeia mudança de *footing* e não se relaciona às competências ou preferências dos falantes em cada ocasião. Assim, segundo Auer (1998, p. 6), não pode ser chamada de *code-switching*, tendo em vista que as línguas A e B não podem ser distinguidas e rotuladas em separado, dada a grande frequência de ocorrências de justaposição. Não se questiona mais qual é a língua de interação, constituindo um *unmarked way* de falar (AUER, 1998).

A frequência da justaposição de duas línguas e também a forma como os falantes a colocam em prática dentro dos turnos de interação enfraquece o valor de contextualização do *code-switching*, isto é, enfraquece a capacidade de contextualizar atividades linguísticas. Em consequência, o potencial para usar a justaposição de formas localmente significativas para a interação e para os falantes também diminui. As consequências desse enfraquecimento são pelo menos duas, uma negativa e outra positiva. A negativa relaciona-se à necessidade/obrigação de produzir turnos que não podem assinalar/salientar uma ou outra língua, e o *code-switching* permite que ambas as línguas sejam relevantes em função das atividades linguísticas para as quais as línguas são selecionadas. Assim, o *code-switching* “pode permitir a realização simultânea de tarefas através da conversa e o gerenciamento de conversas e de relacionamentos pessoais de modo a evitar conflitos que a escolha de uma língua categórica implicaria” (HELLER *apud* AUER, 1998, p. 12). O aspecto positivo do enfraquecimento da capacidade de contextualizar atividades linguísticas relaciona-se aos objetivos relacionados à identidade que se tornam mais relevantes do que as tarefas relacionadas ao discurso para as quais o *code-switching* serviu até agora (AUER, 1998, p. 12).

A discussão empreendida até aqui apresenta teorias que procuram descrever práticas de linguagem em contextos multilíngues, analisando a fala-em-interação em contextos multilíngues que se formaram no século passado e nem sempre cosmopolitas. Atualmente, pesquisadores como Canagarajah (2013) e Blommaert (2012) argumentam que estamos diante de novos processos migratórios, portanto também de novas práticas de linguagem³⁹. Os processos migratórios passaram a ter significativa incidência após o movimento de globalização que ocorreu no momento pós-Guerra Fria, na última década do século XX, quando os limites fronteiriços entre territórios de países diferentes deixaram de ser tão rígidos e os fenômenos de transição de um território a outro se tornaram mais fluidos. Como consequência desse movimento, há mais contato entre povos distintos, ocasionando um relacionamento mais intenso de falantes de línguas diversas em um mesmo espaço (CANAGARAJAH, 2013).

Essas práticas constituídas muitas vezes com pedaços de língua (BLOMMAERT, 2012) têm sido foco de estudos estudos pós-modernos e denominadas de formas diversas a depender do contexto de pesquisa dos estudiosos e da noção de língua subjacente. Alguns dos termos que abordam o mesmo fenômeno são: práticas transidiomáticas (JACQUEMET, 2005, 2016), práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013), translinguagem (GARCÍA, 2012, 2013) e práticas (trans)comunicativas (LUCENA; NASCIMENTO, 2016) que trabalham com uma noção de repertório linguístico colocando em questão a perspectiva totalizante de língua. Os termos citados retomam e questionam alternância de código (AUER, 1995, 1998) e *code-switching* (MONDADA, 2007) que acabam tratando das línguas em separado, e tem o intuito de descrever, por exemplo, os fenômenos multissemióticos analisados pelos pesquisadores em seus contextos de pesquisa. No caso deste estudo, por um lado, lanço mão dos estudos de Auer (1995, 1998) e Mondada (2007) porque o cenário da pesquisa trabalha com uma noção de língua totalizante com vistas ao exame de proficiência e pareceu necessário reconhecer os recursos linguísticos mobilizados nas práticas escolares e compreender se os participantes os utilizam ou não como estratégias de contextualização na fala-em-interação. Por outro lado, as práticas escolares podem estar permeadas pela

³⁹ Assumimos que, para além dos novos processos diaspóricos, existem práticas de linguagem no Brasil não reconhecidas, resultantes de processos imigratórios ou não, como é o caso das práticas multilíngues nos contextos indígenas (ver KONDO, 2013, MARTINES, 2014, QUEIROZ; FRAGA, 2017) e dos contextos fronteiriços (SANTOS, 2004; SANTOS; LUNARDELLI; JUNG; SILVA, 2016).

translinguagem, por isso fazemos essa discussão conceitual dos termos utilizados por Canagarajah (2013) e García (2012, 2013).

O que une essas pesquisas de perspectivas diferentes é o questionamento do mito do monolinguismo e a demonstração de que a norma não é o monolinguismo, mas sim o multilinguismo. A orientação monolíngue, entendida como norma, foi gestada junto com o Romantismo, o Iluminismo e a modernidade, os processos de industrialização, formação dos Estados-Nação, colonização e imperialismos, fenômenos do século XVIII (CANAGARAJAH, 2013). Esses foram movimentos-chave para a construção da base de sustentação do ideário monolíngue que, segundo Canagarajah (2013), pode ser resumido pelas seguintes noções: língua = comunidade = lugar; uma língua = uma identidade; língua como um sistema autônomo; língua pura e separada de outras línguas; o *locus* da língua em sua realidade cognitiva em vez da social, foco muito mais na mente do que na matéria; comunicação baseada na gramática e na forma isolada em vez da prática e do envolvimento ecológico.

Essa tem sido explicitada e confrontada por pesquisadores de Letras e áreas afins (CANAGARAJAH, 2013; CAVALCANTI, 2013 e 2015; MAHER, 2007; JACQUEMET, 2005; HELLER, 1996; entre tantos outros), pois ideologicamente noções como monolinguismo e língua padrão ainda estão bastante presentes nos discursos e, muitas vezes, são reafirmadas inclusive em nossas pesquisas na área da linguagem, como afirma Milroy (2011) em relação à padronização da língua.

No âmbito educacional, essa perspectiva de língua ainda está arraigada, mesmo em contextos sociolinguísticos e culturalmente complexos (CAVALCANTI, 2007, 2015), onde há presença de línguas diversas, as quais se justapõem umas às outras nas práticas de linguagem dos falantes para significar o mundo que os cerca, realizar atividades linguísticas (AUER, 1995, 1998) e demais ações conjuntas envolvidas na interação (CLARK, 2000). Nesses contextos, há redução da diversidade linguística em favor das línguas padronizadas e da homogeneização de práticas linguísticas diversificadas no Brasil sob o nome de uma “língua portuguesa” (PINTO, 2013). A partir dessa opção, ocorre a exclusão do plurilinguismo do âmbito escolar (ALTENHOFEN; BROCH, 2011), a ocultação e repressão de “marcas e repertórios linguísticos, em prol de uma unidade calcada numa língua única e abstrata” (BROCH, 2012, p.75), e a redução do fenômeno linguístico do multilinguismo a oposições binárias consagradas (como inglês/português) (ALMEIDA; ALMEIDA, 2011).

Nas práticas multilíngues, os falantes acionam as línguas de seu repertório, mas também outros recursos semióticos como, por exemplo, gestos e imagens a fim de construir sentido na interação (CANAGARAJAH, 2013). Assim, ser multilíngue diz respeito às competências das múltiplas formas e códigos componentes do repertório comunicativo das pessoas (MARTIN-JONES, JONES, 2001), que associam recursos linguísticos e performáticos em suas práticas de linguagem cotidianas (HELLER, 2007; JAFFE, 2000).

Gorter (2015) explica que os falantes multilíngues utilizam seus recursos linguísticos quando interagem com interlocutores multilíngues ou monolíngues, pois possuem mais de uma língua em seu repertório. Esse falante lança mão de diferentes línguas para propósitos também diversos, em algumas ocasiões, selecionará uma língua e, em outras, transitará entre as línguas. Como reflete Gorter (2015), no caso do falante de línguas minoritárias, isso é mais evidente porque são indivíduos multilíngues por natureza ou por necessidade e são conscientes do *status* das línguas que eles falam desde muito cedo. Ou seja, os falantes de línguas minoritárias geralmente possuem consciência da diferença social que é gerada pela escolha de uma língua ou outra língua, a local e a nacional, por exemplo, bem como pela escolha de práticas multilíngues. Nesse sentido, “a competência do falante multilíngue é mais fluida, não fixa, difícil de mensurar, mas real”⁴⁰ (GORTER, 2015, p.5). Canagarajah (2013), segundo leitura de Cavalcanti (2015, p. 299), afirma que as interações sempre foram heterogêneas e mesmo aquelas pessoas vistas como monolíngues são “tipicamente proficientes em registros múltiplos, dialetos e discursos de uma dada língua”.

O termo *translíngue* carrega a noção de repertório linguístico, prevendo o contato entre línguas, em que o uso de uma é influenciado pelo da outra. Na ótica de Cavalcanti (2013), esse termo propicia a possibilidade de pensar em competências comunicativas que vão além de significados pré-determinados de línguas individuais, indo em direção à “habilidade de combinar diferentes recursos em interações situadas para a nova construção de significado” (p. 225), ao que ela chama de competência plurilíngue.

O prefixo *trans* no termo *translinguagem* é o resultado do contato entre sujeitos falantes de diferentes línguas, cuja fala e/ou escrita se apropria de recursos provenientes das diferentes línguas em contato, bem como de outros recursos semióticos para efetivar uma interação (GARCÍA, 2012). Segundo García (2012, p. 353), “o uso translinguístico

⁴⁰ No original, “The competence of multilingual speakers is fluid, not fixed, difficult to measure but real”

[...] é o que caracteriza o cidadão do século XXI, por um lado liberado do jugo colonial, por outro, em relações e posições sociais dinâmicas, produto da globalização”⁴¹.

O fenômeno denominado por García (2011, 2012, 2014) de *translinguagem* refere-se ao caso de bilinguismo no contexto norte-americano, em que o inglês possui *status* de língua oficial e de instrução e o espanhol é levado para o local pelos processos migratórios, presente nas interações não oficiais entre os imigrantes e descendentes. A tese da pesquisadora é a de que muitos norte-americanos pertencentes a esse contexto são bilíngues, pois são provenientes de famílias de imigrantes cujas línguas são o espanhol aprendido em casa e o inglês aprendido na escola ou de modo informal para a interação com outros falantes do país. Nesse caso, tem-se uma população bilíngue que não está nos Estados Unidos temporariamente, mas é moradora permanente. Além disso, já há um grande número de filhos de imigrantes que nasceram no país e, portanto, são cidadãos norte-americanos, falantes bilíngues de espanhol e inglês. O conceito proposto por García (2012, 2013) possui semelhanças com o que Auer (1998) propôs como *language mixing*, já que ambos se referem a práticas de linguagem em que as línguas não são entendidas como separadas, mas sim em conjunto a partir da noção de repertório linguístico.

A translinguagem, para Garcia, não se refere apenas ao uso de línguas justapostas, mas é um instrumento pedagógico, que, quando utilizado pelos professores de língua, pode potencializar o aprendizado dos alunos. A preocupação maior de García se relaciona ao uso flexível de recursos linguísticos tanto por professores quanto por alunos bilíngues inglês-espanhol na sala de aula, pois potencializa a libertação de vozes dos estudantes proveniente de um grupo minoritarizado (GARCÍA, 2014, p. 3). Ela focaliza o contexto educacional, em que “a copresença física de grupos humanos heterogêneos é maior, já que estão em contato direto entre si, como na interação entre estudantes e docentes de origens geográficas e culturais diferentes numa mesma sala de aula” (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 56), que lançam mão da translinguagem como prática de linguagem e como meio para o aprendizado de línguas. García procura mostrar que devem haver políticas educacionais para atender a especificidade dessa parcela da população, enfatizando tanto o inglês, quanto o espanhol, de modo que o espanhol não seja um caminho para o monolinguismo em inglês, ou seja, que a língua não seja utilizada em processo de bilinguismo substrativo.

⁴¹ No original: “el uso translingüístico [...] es lo que caracteriza al ciudadano del siglo XXI, por una parte librado del yugo colonial, por otra, en relaciones y posiciones sociales dinámicas, producto de la globalización.”

Além disso, a pesquisadora também apresenta um alerta em relação aos programas educacionais já propostos para essa população bilíngue, pois tendem a entender o fenômeno do bilinguismo como aditivo cujo objetivo seria formar um sujeito bilíngue, como sendo um composto de dois monolíngues, um em espanhol e outro em inglês, como se o uso de cada uma das línguas não influenciasse no uso da outra (GARCÍA, 2012, 2013, 2014).

Assim, a proposta é que se compreenda que esses falantes bilíngues possuem usos de línguas muito específicos que atendem as suas necessidades interacionais, pois nascem e são usadas em sua realidade (GARCÍA, 2012; 2013; 2014). Tais usos consideram as duas línguas para a significação da vida e do mundo ao seu redor, de modo conjunto no que García chama de *bilinguismo dinâmico*. García (2012), então, entende bilinguismo como um recurso para a construção de significados em relação ao mundo, distanciando-se de uma perspectiva tradicional.

O falante bilíngue com verdadeira ‘agência’ utiliza seu repertório linguístico, que abarca práticas e características normalmente associadas a um ou outro sistema, de uma forma dinâmica, para significar e construir significados. São essas práticas discursivas dinâmicas, que servem para que o bilíngue acesse todos os aspectos da sua vida com dignidade e liberdade, o que tenho denominado de ‘translanguaging’⁴². (GARCÍA, 2013, p. 363)

Essa compreensão considera a perspectiva êmica da educação. Segundo a pesquisadora (GARCÍA, 2011), é preciso valorizar as práticas de línguas trazidas pelos alunos à sala de aula e partir da perspectiva deles para levá-los a aprender os conteúdos ensinados. Assim, o professor deve manter as práticas de translanguagem dos alunos, expandi-las e aprofundá-las, permitindo-lhes desenvolver habilidades de adaptação das suas práticas às práticas exigidas em cada contexto. Em geral, o uso da translanguagem não é uma prática reconhecida em escolas, no entanto é desse modo que os estudantes avançam em seu aprendizado.

Essa mesma perspectiva é defendida por Gorter (2015), que, a partir dos contextos multilíngues abordados por ele (País Basco, Frísia ou País de Gales), reconheceu as línguas na intersecção de dois eixos: relação entre proficiência e práticas de linguagem e entre educação e sociedade. No primeiro eixo, reconhece-se que um falante “conhecer”

⁴² No original: “El hablante bilíngue con verdadera ‘agencia’ utiliza su repertorio lingüístico, que abarca prácticas y rasgos normalmente asociados con un sistema u otro, de una manera dinámica, para significar y construir significados. Son estas prácticas discursivas dinámicas, que sirven para que el bilingüe acceda a todos los aspectos de su vida social con dignidade y libertad, lo que he denominado ‘tranlanguaging’”.

uma língua é menos importante para a aprendizagem de línguas do que como ele usa as línguas de seu repertório em diferentes contextos. Nesse sentido, para o pesquisador, a atenção deve estar voltada para o que os falantes fazem com suas línguas e como eles as escolhem para as práticas de linguagem. O segundo eixo, que relaciona educação e sociedade, identifica-se com o que apresenta Garcia, já que enfatiza a necessidade de, em contextos multilíngues, se pensar como as línguas são ensinadas e usadas no ambiente escolar, que estratégias de ensino são selecionadas, como a instituição escolar atua para melhorar a proficiência em língua estrangeira dos alunos, bem como quais são os resultados esperados. Isso porque se os falantes são multilíngues, já possuem proficiência nas línguas pertencentes ao seu repertório, então essas perguntas auxiliam a instituição a nortear o aprendizado de língua adicional a partir das práticas de linguagem sociais que fazem parte do repertório dos alunos, buscando ampliá-las.

A translanguagem na educação, segundo García (2014), pode ser definida como um processo pelo qual alunos e professores se engajam em práticas discursivas complexas que incluem todas as práticas de língua dos alunos, a fim de desenvolver novas práticas de linguagem e manter as antigas, comunicar-se, apropriar-se de conhecimentos e ouvir sobre as novas realidades sociopolíticas. Reconhecer o uso de uma ou mais línguas na prática de bilíngues ou multilíngues é de suma importância, pois é uma prática de translanguagem ratificada dentro do contexto sociolinguisticamente complexo, ou seja, pode-se utilizar uma ou outra língua ou ambas ao mesmo tempo em dadas situações. As práticas de translanguagem são um recurso semiótico poderoso do falante bilíngue, pois mobilizam todo o repertório linguístico do sujeito para dar sentido ao mundo (GARCÍA, 2012; 2013; 2014).

Os falantes bilíngues quando fazem translanguagem, para García (2011, 2014), tendem a não distinguir as línguas em termos de *status* superior ou inferior uma em relação à outra, pois tratam ambas como recursos para dar conta das suas atividades linguísticas. Diferente de Canagarajah (2013), ela considera que em algumas práticas os falantes não se preocupam com o valor de mercado das línguas, ou seja, as línguas são justapostas independentemente dos valores e *status* sociais a que se vinculam. A hierarquia em geral é reforçada pelo ensino de línguas quando este está pautado em ensinar línguas uma em separado da outra. A orientação de García é que o sistema educacional também possa trabalhar de modo a valorizar cada uma das línguas a fim de expandir o entendimento do próprio falante bilíngue.

O contexto descrito por Canagarajah (2013) é diferente do abordado por García, pois se trata de um espaço caracteristicamente multilíngue, o Sul da Ásia, onde estão em contato muitas línguas e o inglês é falado com as cores de outras culturas. Para o pesquisador, ocorrem ali *práticas translíngues*, sem que as pessoas sejam necessariamente bilíngues, multilíngues, plurilíngues, o que significa, por exemplo, que um comerciante, ao receber um cliente falante de inglês, mesmo não sendo falante dessa língua, pode interagir com o cliente, utilizando recursos da língua inglesa, como algumas palavras isoladas associadas a gestos e a indicação de objetos de modo a satisfazer o desejo de compra do cliente. Ou seja, a expressão *práticas translíngues* carrega em si não apenas o repertório linguístico do sujeito falante, mas também seu repertório de recursos semióticos que podem contribuir para o sucesso na interação.

No bojo da noção de práticas translíngues está a ideia de pedaços de línguas⁴³ utilizada por Blommaert (2012), de acordo com a qual as pessoas utilizam determinada língua - inglês no caso da pesquisa de Canagarajah (2013) - sem necessariamente terem "aprendido essa língua" dentro de uma concepção totalizante de língua. Elas não entendem, muitas vezes, o que significa a palavra ou frase que estão usando, mas sabem que conhecer essa língua tem valor e utilizá-la indexicaliza entre outros valores, mobilidade e sucesso, bem como serve para uma prática local de interação. Segundo Blommaert (2012), "não importa o significado" (p. 63)⁴⁴, mas sim a consciência do capital social potencial contido nas formas e modelos conectados à língua. Nas práticas translíngues, então, reconhecem o uso de pedaços de línguas, que podem não fazer sentido linguisticamente, se consideradas a partir de uma concepção totalizante de língua, porém produzem turnos inteligíveis em práticas locais. Essa orientação não percebe a justaposição de línguas como uma forma de uso incompleto, deficiente ou equivocado, mas o legitima como uma prática translíngue, emergente da vida cotidiana e, assim, marcado pelas "ideologias de grupos ou comunidades específicas" não homogêneas (CANAGARAJAH, 2013, p. 29).

Canagarajah (2013) assume que as práticas translíngues são validadas não somente na fala, mas também na escrita. Na oralidade, o autor mostra que a prática translíngue pode ocorrer no que ele chama de *polyglot dialog* e de *crossing*, ou seja, quando duas ou mais línguas são selecionadas para o sucesso da interação. *Polyglot dialog* ocorre quando duas ou mais línguas diferentes são compreensíveis aos

⁴³ Bits of language.

⁴⁴ Never mind meaning

interagentes, mesmo que um não fale a língua usada pelo outro, apenas a compreenda. No caso de *crossing*, refere-se ao uso de uma ou mais línguas em um mesmo enunciado de modo que seja compreensível para os envolvidos na interação. Quando a prática translíngue é reconhecida na escrita, Canagarajah (2013) propõe o termo *codemeshing*, que designa um entrelaçamento/uma engrenagem (*mesh*) entre as línguas em contato na escrita.

As propostas de García e Canagarajah em termos de *translanguaging* reconhecem a língua como ação e prática, Garcia, ao reconhecer usos de aprendizes de inglês na escola e Canagarajah, a partir de um olhar etnográfico das zonas de contato entre sujeitos falantes de línguas diferentes, ambos focando nas práticas de linguagem e processos em vez de priorizar os produtos (CANAGARAJAH, 2013). Uma diferença entre a proposta dos dois pesquisadores refere-se ao fato de García (2012) entender translíngue como um recurso que o sujeito bilíngue utiliza em práticas de língua, gerando uma abordagem de línguas reconhecidas e legitimadas, não considerando, por exemplo, as variedades de uma mesma língua como componentes da translíngue, ao passo que Canagarajah (2013) compreende que as línguas são recursos por elas mesmas compostas de outros recursos semióticos que contribuem para essa prática.

A partir dessas considerações, ambas as noções auxiliam a pensar nas práticas de linguagem dos participantes desta pesquisa, porque é de comum acordo entre pesquisadores citados nesta seção que as práticas de linguagem são muito mais do que realizações de uma determinada língua. Ainda mais em se tratando de contextos de língua minoritarizada (CAVALCANTI, 1999), onde o multilíngue, conforme dito acima, não é uma opção, é uma necessidade. Ambos podem ser mobilizados para a compreensão dos dados gerados nesta pesquisa, já que os dados são de um contexto multilíngue de sala de aula de língua adicional, conforme ocorre nas pesquisas de García (2012; 2013; 2014), os quais apontam para o valor de mercado das línguas, indexalizando mobilidade e sucesso, como propõe Canagarajah (2013). Além disso, a pesquisa de Canagarajah é etnográfica, assim como este estudo que se caracteriza como uma etnografia da linguagem.

Essas duas últimas concepções discutidas não trabalham, no entanto, com análise de dados de fala-em-interação. Em suas pesquisas realizam, como no caso de Canagarajah (2013), a compreensão do contexto de modo amplo, a partir de algumas práticas que ocorrem nesse contexto. Considerando que os dados analisados nesta tese são de um colégio inserido em colônias que se formaram em 1950, por meio de uma imigração em

grupo, que veio em busca de melhores condições de vida mas também atendendo a uma demanda local de aumento de produtividade do trigo, por exemplo, e que o foco é avaliação e identidades sociais, procuro reconhecer o que mostram os dados, dar voz aos participantes da pesquisa, a partir das epistemologias apresentadas.

2.4 A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Nesta seção, discuto as relações entre os usos das línguas e a construção de identidades sociais, procurando trazer para a discussão a forma como o uso de línguas pode sinalizar para identidades específicas.

As práticas multilíngues, como Auer (1998) afirma, podem indicar um significado social, como de identidade de grupo. A alternância pode, em alguns momentos, não ser tornada relevante pelos interagentes para atividades linguísticas, pois eles não distinguem as línguas que estão mobilizando, elas significam juntas e justapostas, construindo um significado localmente. Nesse caso, Auer usa a expressão significado local, não no sentido relacionado ao contexto da interação, mas referente ao contexto social, ou seja, a alternância torna-se relevante dentro da comunidade onde se insere o falante (AUER, 1998), considerando que é por meio da justaposição de línguas que os falantes desempenham ações no cotidiano.

Em contextos multilíngues, a pluralidade linguística, identitária e cultural compõe a unidade, na qual “as diferenças se afastam e se aproximam, se singularizam, se misturam, exercem mútua influência, alternam sua condição de (in)visibilidade no multifacetado e complexo quadro das identidades” (ALMEIDA; ALMEIDA, 2011, p. 169). Como mostram Almeida e Almeida (2011), as diferenças estão a favor da fluidez, do movimento e da transição, distanciando-se da noção de ruptura, ou seja, as formas identitárias “não simplesmente se duplicam, mas se pluralizam, assumindo diversas nuances ora conflitantes ora harmonizadas” (p. 170).

A complexidade que constitui o uso de línguas dos participantes da pesquisa e a compreensão contemporânea da linguagem e da comunicação “perpassa, inevitavelmente, suas trajetórias de vida, historicamente fundadas em contato e trânsito interculturais, refletidos em seus repertórios comunicativos híbridos e perpassados por relações de poder” (LUCENA; NASCIMENTO, 2006, p.52)

De acordo com as orientações de Pennycook (2006), as identidades “devem ser compreendidas como contingentes, dinâmicas e produzidas no particular” (p. 71). Desse modo, considerar identidades a partir desse ponto de vista, é aceitar o distanciamento da noção de sujeito consciente, unitário, chegando à noção de identidade social, a qual é “exatamente o que é definido nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais ela circula e [...] a constroem, ainda que tais discursos possam ser combinados e ambíguos.” (MOITA LOPES, 2003, p. 20).

Rajagopalan (2002) observa que “a identidade individual como algo total e estável já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela mesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes” (p. 40), pois as práticas de linguagem estão marcadas pela multiplicidade de identidades. Segundo o pesquisador, “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. [...] Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo.” (p. 41-42)

As identidades se constroem na língua em função de ser por meio desta que, segundo Mey (2002), a sociedade se expressa, é na linguagem “o lugar onde os sentidos de nós mesmos, nossa subjetividade é construída” (WEEDON *apud* PENNYCOOK, 2006, p. 77). Para Mey (2002), “dependendo de suas posições [dos sujeitos sociais] nos processos da sociedade, as pessoas modernas [...] podem ter identidades distintas e, algumas vezes, conflitantes” (p. 88). Essa construção, então, seria o resultado dos processos de identificação durante a interação, cujo direcionamento se dá a partir dos objetivos e interesses estratégicos dos falantes durante a comunicação em curso (KLEIMAN, 2002, p. 276-277).

A respeito dos processos de identificação com determinada identidade, seja social, cultural ou de qualquer outra ordem, Jung e Garcez (2007) afirmam que, para atingir objetivos específicos em uma dada interação, é preciso considerar “o fato de que uma pessoa tanto pode adotar traços de um grupo, identificando-se com determinada identidade social, como pode resistir, para manter outra identidade social à qual também deseja filiar-se ou rejeitar” (JUNG; GARCEZ, 2007, p. 99). Nesse sentido, as identidades resultam desses processos de identificação dentro de determinados grupos, sendo, portanto, os “aspectos culturais e sociais que constroem as diferentes identidades sociais assumidas e/ou negociadas por um indivíduo nas suas trocas linguísticas.” (JUNG; GARCEZ, 2007, p. 99)

Para Kleiman,

[...] as relações de poder também seriam determinantes na produção de relações e identidade sociais na interação. Isto é, na produção de identidades sociais durante o encontro estão também contemplados aspectos ideológicos ligados às relações de poder: dois dos três tipos de constituintes apontados por (2008) & Schultz no seu estudo, que estariam determinando essa produção, são aqueles constituídos pelos atributos oficiais e institucionais de referência na situação, por um lado, e pelos atributos relacionados aos *status* dos participantes, por outro. O terceiro tipo de atributos são aqueles emergentes da situação, que não seriam normativos, e que têm a ver com a qualidade da interação no encontro. (KLEIMAN, 2002, p. 278)

Assim, no encontro da sala de aula poderíamos ter, por um lado, um exemplo de como esses atributos funcionam, já que há direcionamentos oficiais, no sentido de que as orientações da instituição sinalizam para uma identidade institucional de professor responsável pelo ensino de *Hochdeutsch* no colégio cenário desta pesquisa. Por outro lado, no mesmo espaço, coexistem atributos relacionados aos *status* dos participantes, no caso desta pesquisa referentes aos alunos do grupo B de alemão⁴⁵ como falantes de alemão, moradores da colônia, e os atributos emergentes da situação, como, por exemplo, o uso das outras línguas que fazem parte do repertório linguístico dos estudantes que entram em cena para a construção de significados para aquilo que está em jogo durante a interação. Segundo Jung ([s/d], p. 1188), essas identidades são usadas, negociadas e construídas na interação face a face. Para a pesquisadora, as pessoas tanto negociam sua participação social quanto identidades, construindo um processo dinâmico e criativo, no qual vão se tornando evidentes as afiliações a determinadas identidades.

Além do discutido até aqui, segundo Lucena e Nascimento (2016), dois outros atributos atuam na construção identitária dos interlocutores na sala de aula em contextos multilíngues: a criatividade e a agentividade do sujeito. Estes relacionam-se a como o sujeito participa da interação, se burla as normas ou as segue, como usa a língua e como tal uso indexicaliza significados que apontam para identidades. Assim, quanto mais participa de modo a deixar à mostra suas constituições identitárias, mais suas práticas podem ser tomadas como criativas, já que indicam sua agentividade. Para além do que refletem Lucena e Nascimento (2016), acrescento que esses dois aspectos tornam-se relevantes na fala-em-interação condicionados à ação do interlocutor de reconhecer os traços identitários agenciados, caso contrário não possuem relevância.

⁴⁵ Explico a configuração das turmas de alemão do cenário em estudo na seção 3.4 do capítulo 3.

No que se refere às identidades étnicas, Kleiman (2002), citando Gumperz, afirma que são tão manipuláveis quanto às identidades sociais. A manipulação se dá em função de se procurar alcançar objetivos específicos do falante em determinada prática de linguagem. Segundo Oliveira (2008), ao se falar sobre identidades étnicas, convém situar teoricamente o conceito de etnicidade, o qual envolve “relações entre coletividades no interior de sociedades envolventes, dominantes, culturalmente hegemônicas e onde tais coletividades vivem a situação de minorias étnicas ou, ainda, de nacionalidades inseridas no espaço de um Estado-nação” (p. 08). Oliveira ainda ressalta que é preciso considerar pelo menos dois aspectos teóricos, quando se aborda etnicidade: primeiro, observar que se trata de uma formação social e um aspecto de interação; e, segundo, que “diferenças étnicas envolvem diferenças culturais que possuem impacto comparativamente [...] variável [...] sobre a natureza das relações sociais” (OLIVEIRA, 2008, p. 08).

Ao se abordarem as identidades étnicas, é preciso considerar o alerta de Mey (2002), segundo o qual, etnia e identidade étnica são termos problemáticos, quando relacionam uma língua a uma identidade étnica. Isso ocorre porque o termo língua comumente gera a noção de uma língua pura, que identifica um grupo étnico, no entanto, no interior de tal grupo, são construídas práticas multilíngues e ninguém realiza esse ideal de língua. Segundo Mey (2002), “o valor da língua padrão [...] é dependente da descontextualização, o que quer dizer que representa o valor absoluto, ao mesmo tempo em que, na realidade, não tem, absolutamente, nenhum valor concreto: é um padrão *descontextualizado*” (MEY, 2002, p. 80, grifo no autor). Essa língua comum representa o que é idealizado como autêntico, tanto em nível individual quanto comunitário.

Oliveira (2000), por sua vez, discute o conceito de identidade étnica, focalizando “instâncias empíricas em que identidades globalizadoras se manifestam.” Para ele, as identidades totalizantes estão *em crise*.

Quando, em sua movimentação no interior de sistemas sociais, os caminhos de que se valem levam-nas a viverem situações de extrema ambivalência. São seus descaminhos, ainda que não necessariamente equivocados, pois em regra tendem a ser os únicos possíveis — conjunturalmente possíveis —, na medida em que o processo de identificação pessoal ou grupal chega a estar mais condicionado pela sociedade envolvente do que pelas ‘fontes’ originárias dessas mesmas identidades [...]. (OLIVEIRA, 2000, p.8)

Para o antropólogo, “identidades traduzidas” seria um bom termo para exprimir a vida de homens e mulheres que são simultaneamente plurais e parciais. Trata-se de um termo que permite pensar as *condições de etnização de identidades nacionais* legitimadas, evidenciando a etnicidade como uma forma possível de interação entre grupos culturais no interior das sociedades envolventes dominantes, como dos brasileiros que são englobados pela população estadunidense na categoria hispânicos, submetendo a identidade a um processo de etnização, uma vez que hispânico não é nacionalidade, mas etnia. São, segundo Oliveira (2000, p.8), “*condições de possibilidade de etnização* das identidades nacionais de imigrantes residentes em sociedades anfitriãs”, que vivem ambivalências e conflitos resultantes de sua situação de minoria étnica, de nacionalidades inseridas no espaço de um Estado-Nação e dos contatos interculturais locais.

Nesse sentido, apresentamos em artigo publicado em 2017 (SEMECHECHEM, JUNG, VECCHIA) como a língua tem valor simbólico para o pertencimento (HELLER, 2003) e para a identificação com uma identidade de ucraniedade. Ser “ucraniano” na comunidade ucraniana do Paraná é participar das práticas religiosas da igreja católica do rito ucraniano e dispor da língua ucraniana no repertório linguístico e fazer uso dela. Trata-se de uma identidade constituída por uma ideologia que intersecciona língua e religião e associa a língua ucraniana a um grupo étnico-linguístico e religioso. “Esses caminhos de que se valeram os levaram a viver situações de ambivalência, os descaminhos, e essa intersecção entre etnicidade, língua ucraniana e as práticas religiosas do rito ucraniano mantiveram coesa de alguma forma essa comunidade, possivelmente contribuindo para resistência a políticas linguísticas nacionais de proibição dessa língua e à política de valorização do português pelo Estado.” (p. 431)

Por fim, as línguas locais podem ser usadas em performances linguísticas que tragam o significado para o mundo dos indivíduos, permitindo-lhes se realocizarem “nas práticas de linguagem, constituindo, assim, por meio da linguagem, as identidades reivindicadas por eles” (LUCENA, 2015, p. 87). Então, para dar conta de suas identidades, os indivíduos operam com práticas e culturas, fazendo da linguagem uma “alternativa para lidar com os *designs* globais, em termos de quem [são] em suas histórias locais” (MOITA LOPES, 2008, p. 7).

Segundo Pennycook (2006, p. 82),

A performatividade possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundacionalistas, sugerindo que as identidades são formadas na *performance* linguística em vez de serem pré-dadas. Tal visão

da identidade linguística nos ajuda a ver como as subjetividades passam a existir e são sedimentadas com o passar do tempo por meio de atos linguísticos regulados. Isso também fornece a base para considerar as línguas de uma perspectiva antifundacionista, por meio da qual o uso da linguagem é um ato de identidade que possibilita a existência daquela língua.

Nessa perspectiva, para o pesquisador, as identidades são performadas e não pré-formadas. A performatividade “pode ser compreendida como o modo pelo qual desempenhamos atos de identidades como uma série contínua de *performances* sociais e culturais em vez de expressão de uma identidade anterior” (PENNYCOOK, 2006, p. 80). Pensar em performatividade é admitir a desnaturalização sobre conceitos aparentemente estáveis, como gênero, por exemplo, capaz de fornecer “um modo de pensar as relações entre linguagem e identidade que enfatiza a formação produtiva da linguagem na constituição da identidade, em vez de a identidade ser um construto pré-dado refletido no uso da linguagem” (p. 80-81).

A alternância de línguas, formas e usos nas performances ocorrem “a partir de processo de ‘acomodação, ajuste e subversão das metapragmáticas locais e globais de sustentação da ordem sociocultural linguística vigente e, conseqüentemente, de hierarquizações de posições e identidades do falante e de sua língua” (SIGNORINI, 2006, p. 174). No caso do cenário desta pesquisa, de um lado, a escola autoriza práticas de linguagem em *Hochdeutsch* e português, e sugere um gradativo não uso do suábico nas aulas de alemão. Por outro lado, ainda assim há a possibilidade e a emergência dessas línguas na fala-em-interação, em um movimento de identificação dos participantes do estudo com essas línguas, a partir de noções como pertencimento e/ou familiaridade, ou em um movimento de resistência à ordem sociocultural linguística vigente ou imposta.

Conforme dito acima, as identidades são produzidas mediante a participação individual e pela prática social “na qual o integrante se engaja, ou seja, os participantes de uma prática constroem, por um lado, a prática na qual são produzidas identidades e, por outro lado, constroem ou resistem a traços das identidades produzidas ou reproduzidas em tais práticas” (JUNG; GARCEZ, 2007, p. 101).

De acordo com Mondada (2007), a constituição identitária pode ser reconhecida em uma prática situada por meio da alternância de código, pois esta é capaz de contrastar os segmentos de ação, situando-os e categorizando-os de várias maneiras. Para a pesquisadora, “esse recurso organiza não apenas a ação, mas também a participação e, portanto, também a distinção entre os diferentes *status* dos participantes, bem como entre

categorias, membros e relações sociais”⁴⁶ (p. 301). A configuração da participação, nesse caso, diz respeito à forma como as ações se organizam a partir da ação dos membros ratificados, por exemplo, como competentes para a construção de entendimentos. O professor de Língua Alemã, por exemplo, como um especialista na língua-alvo, pode mobilizar o próprio repertório e dos demais participantes de modo a conduzi-los ao longo da construção de entendimentos das demandas emergentes e contingentes da sala de aula.

Neste capítulo, discuti a organização da fala-em-interação institucional e o modo como participação e usos das línguas atuam na constituição de identidades sociais relevantes localmente. No próximo capítulo, apresento o percurso da pesquisa, apresentando a metodologia, o cenário e os participantes deste estudo.

⁴⁶ No original, “this resource organizes not only action, but also participation, and thus also the distinction among different participant statuses as well as among categories, membership and social relations”.

3 PERCURSO DE INTERCONHECIMENTO

Neste capítulo, apresento a etnografia da linguagem realizada, descrevendo um pouco de sua epistemologia e os instrumentos de geração de dados. Na seção 3.1, apresento brevemente a etnografia da linguagem como espaço contemporâneo de pesquisa em que se alinham linguagem e etnografia; na seção 3.2, descrevo os instrumentos de pesquisa utilizados para a geração de dados, cada um em uma subseção; na seção 3.3, relato a negociação para a entrada em campo; e, por fim, na seção 3.4, apresento os participantes da pesquisa.

3.1 ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM

Este trabalho caracteriza-se como uma Etnografia da Linguagem porque se propôs a observar ações situadas ecologicamente, “com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ações” dos participantes da pesquisa (GARCEZ, SCHULZ, 2015, p. 17-18). O nosso interesse não está em utilizar o caso particular dos participantes “para ilustrar ou testar alguma afirmação geral”, mas como um dado particular que pode levar a interpretações mais abrangentes (FONSECA, 1999, p. 60). A compreensão do significado local atribuído às ações pelos próprios participantes nas situações interacionais possibilitou que a pesquisa buscasse entender como a ação é coconstruída pelos participantes, indo em direção à compreensão da participação em prol da construção de entendimentos de forma conjunta no contexto de estudos.

A Etnografia da Linguagem possibilita observação específica de ocorrências reais, de ações situadas ecologicamente. De acordo com Garcez e Schulz (2015), esse olhar situado requer um registro minucioso do cotidiano dos participantes da pesquisa a fim de possibilitar a compreensão das ações dessas pessoas e suas relações sociais em cenários complexos. Partindo dessa orientação, foram selecionados como instrumentos para a investigação a observação participante, o registro em notas e diário de campo e a gravação em áudio e vídeo para o registro de dados de sala de aula. Busquei preceitos norteadores da microetnografia que possibilitaram que o trabalho fosse tão completo quanto possível “no ato de notar e descrever a atividade cotidiana de modo a identificar a significação das ações para os participantes” (GARCEZ, BULLA e LODER, 2014, p. 261). Isso porque “a tarefa do pesquisador durante o trabalho de campo é se tornar cada

vez mais consciente e reflexivo acerca dos quadros interpretativos das pessoas observadas e de suas próprias lentes interpretativas trazidas para o cenário.” (p. 261)

Sendo uma etnografia da linguagem que busca um olhar situado para o cotidiano escolar, a pesquisa lançou mão de contribuições de áreas afins como a microetnografia (ERICKSON, 1996; GARCEZ, 2008; GARCEZ, BULLA e LODER, 2014) e a Análise da Conversa Etnometodológica. Desse modo, considerando as interlocuções teóricas realizadas, o trabalho caracteriza-se como qualitativo-interpretativista, pois essas perspectivas procuram compreender o que ocorre em determinados ambientes e eventos de grupo em uma visão êmica, ou seja, obter uma perspectiva interna, a fim de compreender a forma como os membros desse grupo representam as próprias ações (DURANTI, 2000). Para além disso, reconhece-se que as subjetividades constituem o olhar dos participantes e da pesquisadora, por isso parte-se do pressuposto de que se trata de um constante processo de interlocução (PEIRANO, 2008), a partir do qual afirmamos que os participantes da pesquisa também são nossos interlocutores.

As escolhas metodológicas relacionam-se ao fato de esta pesquisa preocupar-se com a forma como os participantes atribuem significados às ações que desempenham, interessando ao estudo a vida vivida e a perspectiva de pessoas integrantes de um grupo de “alemães”, moradores do contexto em questão. Cabe ressaltar que, embora o grupo seja minoritário em relação à maioria monolíngue em português no Paraná e no Brasil, não é minoritarizado⁴⁷ localmente, pelo contrário, dentro de sua região de abrangência é majoritário pelo seu poder econômico, alterando o *status* dos descendentes de suábios para o de pessoas com grande poder aquisitivo. Mesmo assim, e por isso mesmo, este trabalho procura entender a forma como o próprio grupo pensa a gestão das línguas, a sua representação identitária local e translocal, o papel do colégio particular e da cooperativa e como tudo isso é negociado situadamente na fala-em-interação em sala de aula.

Desse modo, esse tipo de pesquisa pode descobrir padrões distintivos de identidades e de comportamentos que são aceitos apenas localmente porque são construídos e validados somente naquele contexto (ERICKSON, 1986). Ou seja, em sala de aula, nem sempre as ações são uniformes, por isso não é possível tomá-los como padrões e avaliá-los a partir de uma noção única de aprendizagem, por exemplo, o que pode gerar uma ideia equivocada e, por vezes, preconceituosa do desempenho de alunos. Sobre essa questão, Lucena (2015, p. 71) afirma que “entender as práticas de linguagem

⁴⁷ Para ampliar a discussão sobre grupos minoritarizados, conferir Cavalcanti (1999).

em contextos escolares significa entender as ações que são desenvolvidas repetidamente, porém não de uma perspectiva técnica ou metodológica, mas a partir do conhecimento desenvolvido nos contextos específicos da vida cotidiana”.

3.2 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para compreender melhor as ações dos participantes, foram utilizados, além do diário de campo, registro audiovisual, coleta de materiais escritos e entrevistas com os professores, outras duas formas de registro de dados, os diários de participantes e as entrevistas focalizadas nos diários. Estes instrumentos de pesquisa possibilitaram a percepção do entendimento dos participantes sobre a própria vida diária, em uma abordagem crítica e dialógica que, como a adotada por este trabalho de pesquisa, se compromete com as percepções e os valores do grupo (JONES, MARTIN-JONES, BHATT, 2012). Segundo Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012, p. 112), “recorrer diretamente ao conhecimento e à experiência de participantes é particularmente relevante à pesquisa sobre o letramento multilíngue, onde diferentes valores culturais e visões de mundo são associados a diferentes línguas e práticas de letramento”. Embora o foco deste trabalho não seja o letramento, trata-se de um contexto multilíngue em que as línguas e seus usos estão arraigados em valores culturais e ideológicos coconstruídos situadamente. Como Fonseca (1999, p. 63) explica, “é preciso conhecer bem a sociedade de onde vêm [os participantes da pesquisa] — dos padrões residenciais e normas de herança até as atitudes corporais e os critérios estéticos e morais”, pois é esse conhecimento que possibilita, por exemplo, compreender suas escolhas e ações.

A busca por conhecer a realidade sócio-histórica dos participantes de pesquisa é feita pelos etnógrafos por meio da observação participante a fim de “tentar dar conta da totalidade do sistema” (FONSECA, 1999, p. 63), pois, como orienta Duranti (2000), observar um contexto e entender o seu funcionamento só é possível participando de quantos eventos sociais seja possível dentro dele. É com essa perspectiva que a observação participante contribuiu para a geração de dados, pois em conjunto com as gravações, os diários de participantes e outras estratégias, possibilitou que se compreendesse a relação entre o individual e o social envolvidos na construção dos sujeitos participantes da pesquisa. O que eles realizam individualmente no ambiente micro relaciona-se com a estrutura social macro que os envolve, por isso passo agora a descrever como foi esse acompanhamento (DURANTI, 2000).

Nesta seção, a opção é por apresentar o uso de cada instrumento em uma subseção.

3.2.1 Diário de campo e gravação de dados audiovisuais

Quando iniciei a observação das aulas fui para as salas com o auxílio apenas do diário de campo, pois combinei com os professores que as gravações das interações começariam depois de as turmas me conhecerem e me aceitarem nas aulas. Nesse primeiro dia, observei uma aula de alemão em cada turma, das 8h 50min às 9h 40min, estive no 1.º ano, e das 11h 25 às 12h 10, no 3.º ano. Ao conhecer as turmas, fui apresentada tanto por Romão Becker quanto por Marília⁴⁸, os quais também pediram que eu explicasse aos adolescentes o que eu estava fazendo ali e um pouco da minha pesquisa. Rapidamente expus a pesquisa e esclareci alguns questionamentos deles, procurando não tomar muito tempo da aula, além de apresentar a pesquisa, falei sobre o papel do TCLE e como e quando eles participariam, caso aceitassem. Antecipei que em algum momento do período de observação, eu lhes apresentaria outro instrumento de geração de dados, os diários dos participantes, os quais eles poderiam preencher, caso pudessem. Na ocasião da entrega dos TCLE, nenhum dos alunos fez objeção à participação. O 3.º ano mostrou-se mais receptivo, perguntando sobre detalhes da minha pesquisa, como quanto tempo eu ficaria com eles e como e quando eu faria a gravação das aulas.

Os alunos das duas turmas se mostraram um pouco preocupados com a gravação das aulas, mas se tranquilizaram quando eu informei que haveria apenas uma câmera que permaneceria estática em um ponto da sala. Em conversa com os professores depois desse contato, decidimos inserir a câmera desde o início das observações para ver a reação dos alunos, Romão Becker e Marília confiavam que não modificaria o andamento das aulas. Então fizemos um teste na semana seguinte com o equipamento de gravação, câmera, tripé e um gravador de áudio para as salas de aula. Com isso confirmamos que, de fato, os alunos não se incomodaram com o equipamento.

No dia-a-dia, pude perceber que a realidade vivenciada pelos alunos é bem singular, embora utilizem muito pouco seus celulares em sala de aula, todos possuem aparelhos de última geração. Além disso, grande parte deles já esteve fora do Brasil em viagens pela Europa, tanto por terem recebido bolsas e auxílios do colégio, da

⁴⁸ Saliento que os nomes são pseudônimos.

mantenedora ou de instituições parceiras, quanto por idas com a própria família. Essas informações montam um cenário em que uma simples câmera não parece ser novidade, por isso manteve a câmera e o gravador a partir de então. As aulas transcorreram normalmente.

Minha opção foi utilizar apenas uma câmera, mesmo que houvesse espaço para duas e fosse o recomendado por estudiosos como Garcez, Bulla e Loder (2014), pois, como os grupos eram pequenos, não me pareceu necessário ter mais de uma. Essa decisão, mais tarde, mostrou-se não ter sido a melhor, já que, principalmente na sala do 1.º ano, o espaço era grande demais para o número de alunos e eles se sentavam muito distantes uns dos outros, o que inviabilizou a transcrição de algumas de suas interações, bem como a identificação de quem tomava o turno em alguns momentos. Outro problema enfrentado durante as gravações relacionou-se ao eco gerado com as interações dentro dessas salas grandes, que prejudicou um pouco a gravação. O gravador de áudio, levado ao campo como sendo uma fonte complementar de gravação, acabou não sendo tão útil quanto o esperado, pelo motivo exposto acima, os arquivos de áudio foram muito pouco utilizados durante a transcrição.

De acordo com Erickson e Shultz (1981 [2013]) e Garcez, Loder e Bulla (2014), ao trabalhar com gravações, é recomendado que sejam registrados eventos completos, desde a formação do encontro até sua dispersão dos participantes e encerramento, no nosso caso, desde o início até o final da aula. Ao todo foram acompanhados dezesseis encontros, sendo oito em cada turma ao longo de dois meses e meio de geração de dados de fala-em-interação, totalizando 9 horas 20 minutos e 59 segundos de gravações. Abaixo demonstro a linha cronológica de geração de dados em sala de aula.

Figura 8: linha temporal da geração de dados de fala-em-interação em sala de aula.



Fonte: elaborada a partir dos dados gerados.

Enquanto as gravações em áudio e vídeo eram feitas, eu também tomava nota de detalhes considerados importantes para serem revisitados mais tarde. Geralmente, eu acompanhava uma turma antes do recreio, depois do intervalo eu tinha um tempo livre para, então, seguir para a outra turma, na última aula. Então eu aproveitava esse momento livre para me dedicar ao diário de campo, no qual detalhava as informações e registrava minhas impressões, já que a orientação da equipe administrativa era para eu permanecer na sala de professores nesse período. As notas referentes à última aula da manhã, eu as desenvolvia no diário no período da tarde.

Erickson e Schultz (2013) orientam que, após geração de dados em campo, é chegada a hora da segmentação e transcrição desses dados. Os pesquisadores sugerem um passo-a-passo, organizado em seis estágios, a fim de mapear os dados e indicar os pontos de análise, ou seja, a análise começa na fase inicial de segmentação de dados, quando o pesquisador seleciona os segmentos capazes de auxiliarem na discussão da temática proposta. Os estágios propostos por Erickson e Schultz (2013) são: 1) assistir o evento por inteiro, sem pausas, tomando notas; 2) identificar e escolher os trechos que potencialmente contribuirão para a discussão; 3) identificar as partes específicas e elementares de cada trecho selecionado no estágio anterior; 4) rever a gravação novamente, agora focando nos trechos escolhidos, para descrever os comportamentos verbais e não-verbais dos participantes; 5) “a essa altura, procuramos fazer um teste inicial quanto à validade do nosso modelo de estrutura da interação”, procurando demonstrar “a relevância contrastiva, para os participantes, das postas de contextualização nas articulações elementares de uma ocasião interacional” (p. 231); 6) realiza-se um levantamento do *corpus*, buscando ocorrências análogas do tipo de ocasião que se está investigando.

Embora Erickson e Schultz (2013) orientem que, antes de se fazer a transcrição dos dados seja feita a segmentação de modo que sejam transcritos apenas os segmentos que serão amplamente analisados, nesta pesquisa, a ordem precisou ser invertida em função das características da fala-em-interação ocorridas nas situações observadas. Desse modo, para que eu pudesse tomar notas sobre as interações gravadas e fizesse a segmentação dos dados, primeiramente foi necessária a transcrição e tradução de todo o material das aulas de alemão dos dois grupos, porque, como citado acima, foram todas ministradas em *Hochdeutsch* – lembro que todos os interagentes possuíam o nível avançado de conhecimento do alemão padrão, no caso dos alunos estavam no nível B1, e em preparação para o nível C1.

Essa característica da interação entre os participantes veio de encontro aos meus conhecimentos de língua alemã, que correspondem ao nível básico, possivelmente A2, o que dificultou a transcrição do *Hochdeutsch*, assim como a compreensão de certos trechos da aula. Durante as aulas, eu me situava bem nas explicações dos professores e nas interações, unindo a fala com os recursos utilizados pelos participantes, no entanto meu conhecimento da língua não me permitiu ainda fazer transcrições.

A solução encontrada foi buscar auxílio de pessoas falantes de *Hochdeutsch* e que também tivessem conhecimento do suábico, já que em determinados momentos alguns dos interlocutores utilizavam também essa língua. Então as transcrições foram feitas por três pessoas: duas ex-moradoras da Colônia que reuniam essas duas características, uma professora de alemão em escola de idioma e outra mestranda da área de biologia; mais um professor de alemão, natural do Rio Grande do Sul, falante de *Hunsrückisch*, que, embora não falasse o suábico, trabalhou por um período no colégio onde a pesquisa estava sendo realizada e, por isso, já ouvira essa língua com bastante frequência e se sentiu capaz de fazer a transcrição. Há que se assumir as diferenças nas transcrições de cada uma dessas pessoas, então acrescentou-se mais uma etapa ao tratamento dos dados que foi uniformizar a transcrição, sobretudo quanto à escrita do suábico que não possui um padrão de escrita.

A opção na uniformização foi pelo sistema gráfico baseado predominantemente na transcrição por meio da ortografia padrão (LODER, 2008) ou escrita-padrão (GAGO, 2002)⁴⁹, procurando priorizar nos dados a interação e não necessariamente a realização de cada língua falada pelos participantes, bem como tentando distinguir *Hochdeutsch* e suábico. Essa decisão relaciona-se com a afirmação de Bucholtz (2000) e de Cavalcanti (2008), segundo a qual, a representação na página do que se escuta pode influenciar a forma como os falantes são representados, e minha intenção não é que os leitores criem imagens estereotipadas dos participantes da pesquisa, mas sim observem como eles fazem uso de seu repertório linguístico nas práticas de linguagem durante as aulas de alemão. Dizemos que a transcrição foi feita *predominantemente* por meio da ortografia padrão, porque foram mantidas algumas ocorrências da produção real que são usos consensuais em transcrições entre pesquisadores da ACE, como por exemplo *né*, *pra* e *tá*. Apesar da inserção dessas formas, a transcrição não pode ser entendida como modificada,

⁴⁹ Nessa perspectiva, “efetua-se a grafia da fala em registro-padrão culto, entendendo-se por culto aqui, à luz da discussão contemporânea sobre o assunto, não a norma descrita nas gramáticas, mas sim a prática efetiva de escritos da atualidade (cf. Bagno, Stubbs, Gagné, 2002)” (GAGO, 2002, p. 95).

justamente por representarem ocorrências não relevantes para o grupo em questão, já que esses traços estão presentes em falas de diferentes grupos, são traços graduais, segundo Bortoni-Ricardo (2004).

Além disso, outra preocupação que surgiu durante as transcrições foi o receio de não dar conta dos detalhes de pronúncia das produções verbais em *Hochdeutsch*, do Suábico e do português, em que, além das diferenças entre as línguas, precisariam ser marcados os traços prosódicos e as características de pronúncia dos falantes daquele grupo em prol de manter as particularidades do vernáculo (CAVALCANTI, 2008). Em vista disso, entendeu-se que, com a ortografia padrão, haveria menos riscos de privilegiar uma ou outra ocorrência em virtude da complexidade dos dados. Essa escolha nos auxiliou na tradução das falas, pois seria um trabalho de tradução quase impossível se a opção fosse por manter todas as particularidades das línguas.

Estaria, no caso da grafia modificada, implicada outra problemática, levantada por Gago (2002), a dificuldade de leitura dos dados por parte do público leitor, a qual é sobrepujada nos dados desta pesquisa por serem em grande parte em duas línguas alemãs. Assim, a opção pela ortografia padrão se mostrou mais eficaz até porque é necessário fornecer a tradução a fim de facilitar a inteligibilidade dos dados para os possíveis leitores. Desse modo, para a análise, apresento, graficamente, a transcrição em *Hochdeutsch* e a tradução em português na linha sequencial em itálico. Indico ainda, em vermelho, os turnos em que é utilizado o suábico, seguido da versão da mesma fala em *Hochdeutsch*, mantendo, na tradução, a fala em vermelho. Optamos por essa marcação, mesmo quando esse uso não é tornado relevante pelos participantes, para evidenciar que nesse contexto multilíngue passar de uma língua para a outra nem sempre é realizada para marcar as diferentes línguas, mas como usos possíveis para a inteligibilidade e para a construção conjunta de entendimentos.

Depois de transcritos os dados, iniciei a fase de estudo do material para conhecer os detalhes perdidos durante a observação participante, bem como para a seleção dos segmentos. Na etapa de segmentação, seis segmentos (conferir anexo 7) se mostraram úteis para a verificação dos fenômenos observados. A escolha dos segmentos pautou-se pelos objetivos do estudo que reproduzo abaixo.

1 Investigar as práticas de linguagem e a construção de identidades institucionais dos participantes da pesquisa em aulas de Língua Alemã em um contexto multilíngue (suábico, português e *Hochdeutsch*).

1.1 Descrever como os participantes se ratificam no trabalho de fazer aula de Língua Alemã no 1.º e 3.º anos.

1.2 Reconhecer as línguas que os participantes mobilizam para o trabalho de participar e as ações realizadas visando à prova de proficiência em Língua Alemã.

1.3 Demonstrar como as línguas mobilizadas indexalizam identidades institucionais constituídas localmente nos grupos participantes da pesquisa.

Destaco, então, que a escolha dos segmentos tomou como base os seguintes critérios: i) trabalho interacional por meio do uso do repertório linguístico à disposição dos interagentes; ii) o uso de diferentes recursos linguísticos feito pelos participantes para o desempenho de ações diversas; iii) mobilização pelos interagentes do seu repertório linguístico para a construção de entendimentos iv) relação entre repertório linguístico dos interagentes e a construção de identidades localmente relevantes; v) qualidade do áudio para transcrição, pois, como explicado anteriormente, o tamanho das salas e a grande incidência de eco dificultaram a transcrição de alguns momentos de interação. Selecionados os segmentos, revi as gravações para reconhecer as falas dos interlocutores da pesquisa e descrever seus comportamentos verbais e não-verbais, fazendo a adequação à convenção de transcrição de Jefferson (LODER, 2008).

3.2.2 Diários de participantes e entrevistas focalizadas nos diários

A seleção do diário do participante como instrumento de pesquisa relaciona-se ao intuito de documentar as experiências vivenciadas pelos alunos e identificar as demandas de linguagem e letramento que mantinham em seu dia-a-dia com relação ao uso das línguas dos seus repertórios. Isso porque o diário é “um meio de localizar espacial e temporalmente as práticas de linguagem e letramento de cada participante na rotina emergente de um dia específico e de um momento específico da vida” (JONES, MARTIN-JONES e BHATT, 2012, p. 117). Desse modo, é o conteúdo dos diários que estabelece a pauta para as entrevistas, as quais não se caracterizam necessariamente como semiestruturadas, pois não há um roteiro prévio a ser aplicado a todos os participantes. Cada participante, pela descrição feita em seu diário, determinará a pauta do encontro, no qual é possível “compreender mais detalhadamente as atividades registradas nos diários escritos.”(JONES, MARTIN-JONES e BHATT, 2012, p. 130)

Os diários constituem uma oportunidade para o diálogo com o participante a partir daquilo que ele tornou relevante durante a descrição dos usos das línguas nos

diferentes dias da semana (JONES, MARTIN-JONES e BHATT, 2012). É um instrumento de geração de dados que privilegia a expressão do participante, a partir de questões do seu diário, em vez de fazer uma entrevista mais formalizada. Pensando nessas questões, levei a proposta dos diários para os grupos de alunos participantes da pesquisa, pois seria relevante saber um pouco sobre como usam seu repertório em outros momentos da vida, além da escola. Como a pesquisa enfocava a sala de aula, não foi proposta uma abordagem mais abrangente, na qual eu acompanharia os meus interlocutores em outros lugares de sua vivência. Desse modo, os diários auxiliariam nessa possível lacuna, além de ter sido o ponto de partida para o diálogo com os alunos.

Considerando a rotina bastante agitada e cheia de compromissos de Marília e Romão Becker, optei por fazer a proposta apenas para os demais participantes da pesquisa, os alunos. Essa escolha também se relaciona ao fato de ter se estabelecido entre mim e os professores uma interlocução contínua, nas quais eles me informavam suas rotinas, seus pareceres e angústias relacionadas às aulas e aos usos das línguas, respondiam minhas perguntas e esclareciam minhas dúvidas, indo muito além do que o diário lhes proporcionaria.

De acordo com as orientações de Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012), os diários foram planejados com ênfase e espaço para o registro da rotina diária dos participantes, de modo que eles pudessem mostrar como suas práticas de linguagem se estruturavam em cada dia, durante a manhã, a tarde e a noite de um dia, conforme mostra a Figura 10. A intenção era que os participantes registrassem que línguas utilizavam em cada situação e com quem. Além disso, os diários questionavam também sobre como os participantes escolhiam as línguas de seu repertório para a escrita, por isso disponibilizei uma coluna para os registros referentes às línguas faladas e outra para os registros relacionados às línguas escritas.

Figura 9: Modelo do diário de participante utilizado durante a pesquisa de campo.

DIÁRIO DO PARTICIPANTE			
Nome: _____			
Pseudônimo pelo qual gostaria de ser tratado nesta pesquisa: _____			
Data: ____/____/____			
	ATIVIDADE O que? Onde? Com quem?	LÍNGUA FALADA: Português, <i>Schwowisch</i> , <i>Hochdeutsch</i>	LÍNGUA ESCRITA: O que lê? O que escreve? Em que língua?
Manhã			
Tarde			
Noite			
ORIENTAÇÕES GERAIS:			
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escreva notas sobre sua rotina, ficando a seu critério se mais detalhada ou mais resumida; ✓ Faça o registro a caneta; ✓ O registro pode ser feito em Português, <i>Schwowisch</i> ou <i>Hochdeutsch</i>. Fique à vontade para usar as três línguas no registro de diferentes atividades, caso prefira. 			

Fonte: criado pela autora com base em Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012) (Ver anexo 3)

A orientação de Jones, Martin-Jones e Bhatt (2012) é no sentido de se deixar os participantes à vontade para participarem ou não da construção dos diários, então a proposta foi apresentada como de participação voluntária. A partir disso, no 1.º ano, dos nove alunos, quatro aceitaram responder o diário e no 3.º ano, todos os sete alunos participaram desta etapa da pesquisa.

Como é possível ver na Figura 10, solicitei a colaboração dos participantes não apenas para fazerem os registros referentes ao uso das línguas, como também para escolherem o próprio pseudônimo para garantir o anonimato de sua identidade. Nem todos utilizaram esse recurso, mas a maioria escolheu o pseudônimo que utilizo neste texto. É preciso ressaltar que a escolha de pseudônimos para os cinco alunos do 1.º que não colaboraram com os diários de participantes e para os professores foi feita de acordo com o critério sugerido por Garcez, Bulla e Loder(2014): manter o mesmo número de sílabas e alguns caracteres do nome real para a construção do pseudônimo.

A Figura 10 mostra ainda que os colaboradores poderiam escolher a língua na qual fariam o registro no diário. Apesar de ter tentado deixá-los livres para utilizar a língua que preferissem, todos os participantes, sem exceção, utilizaram o português para os registros, mantendo a nomenclatura e a grafia das línguas que eu propus quando queriam informar a língua alemã usada (suábio ou *Hochdeutsch*). Nas entrevistas focadas nos diários, os participantes informaram que essa escolha foi feita baseada na sua interlocutora, eu enquanto pesquisadora, pois consideraram que, como eu uso apenas o português, utilizar essa língua seria mais adequado.

Inicialmente, eu havia preparado o diário para registros durante quinze dias, então disponibilizei quinze cópias para cada participante do material da Figura 10, impresso em papel sulfite, de modo que ocupasse a página toda, com espaços suficientes para os registros (conforme anexo 3). As cópias foram disponibilizadas aos participantes em pastas canaletas de plástico, nas quais ficaram firmes e de fácil manuseio. Foi com essa estruturação que os quatro colaboradores do 1.º ano receberam o diário. Já os do 3.º receberam o mesmo material, mas com cópias suficientes para sete dias de registro. Essa alteração ocorreu em função de um pedido dos alunos do 3.º ano, pautado no fato de eles terem muitas atividades extraclasse naquele período.

Esse instrumento de geração de dados, aliado à entrevista focada no diário, mostrou-se fundamental para a construção do perfil dos alunos das turmas participantes da pesquisa, pois trouxe informações sobre como utilizam as línguas de seu repertório em suas práticas de linguagem diárias, detalhando com quem e onde cada uma é utilizada. A partir dos diários, foi possível observar que as práticas de linguagem são culturalmente específicas do grupo participante, já que mostrou as línguas usadas espacial e temporalmente no contexto específico e em práticas também específicas.

A compreensão dos dados gerados no preenchimento do diário foi ampliada com a entrevista com aqueles que participaram desta etapa da pesquisa. As entrevistas focalizadas nos diários estabelecem um clima de interlocução diferente do que pode ocorrer nas entrevistas semiestruturadas, nas quais há uma tendência de a perspectiva do pesquisador ou da pesquisadora se impor à dos participantes. Mesmo que os pesquisadores se esforcem para encorajar os participantes a se expressarem, a relação de assimetria é evidente, pois o pesquisador dita o rumo da conversa partindo das temáticas que fazem parte de sua pesquisa e o participante segue esse caminho passivamente (JONES, MARTIN-JONES e BHATT, 2012). Essa entrevista focou o conteúdo dos diários, constituindo-se muito mais como uma conversa na qual eles me contavam mais sobre as atividades desenvolvidas e esclareciam minhas dúvidas sobre o que eles haviam escrito no diário. Nesse sentido, houve muito mais protagonismo da parte dos participantes do que de minha parte e isso resultou em interconhecimento (BEAUD; WEBER, 2014).

Esses encontros aconteceram em uma sala da escola destinada a pequenas reuniões, localizada no interior da sala de professores do colégio. Entre os diálogos dos grupos do 1.º e 3.º anos houve uma sensível diferença quanto à quantidade de informação e reflexão: os quatro participantes do 1.º ano foram muito mais sucintos e menos

reflexivos do que os do 3.º ano; estes dialogavam com naturalidade e me contaram muitas coisas de suas vivências com as línguas que extrapolaram o que haviam informado no diário e isso foi muito produtivo. A impressão que me transmitiram foi que, para eles, o uso das diferentes línguas tinha significado, era um tema com o qual se importavam.

A combinação, então, desses dois instrumentos se mostrou bastante eficiente para gerar informações sobre os usos das línguas pelos alunos no seu cotidiano.

3.2.3 Entrevistas informais com os professores

À medida que a geração de dados foi avançando, surgiu a necessidade de esclarecimento de dúvidas sobre o processo avaliativo da proficiência em língua alemã, perfil dos estudantes e o andamento da aula em geral, com relação ao material didático, entre outras questões emergentes do cenário da pesquisa. Assim, definiu-se fazer entrevistas com os docentes, que estavam previstas no projeto inicial de pesquisa como um instrumento que poderia ser utilizado a depender da demanda da pesquisa de campo. Mesmo em termos de possibilidade, as entrevistas foram previstas também no TCLE (cf. anexos 1 e 2).

Essas entrevistas não tinham um roteiro pré-definido, ele foi sendo construído ao longo da geração de dados e se tornou bastante flexível. Ao longo das observações, as dúvidas foram anotadas e, à medida que havia oportunidade, eram endereçadas à Marília e ao Romão Becker, em sala de aula, no caminho entre a sala de professores e a sala de aula, bem como em outras situações em que nos encontrávamos. Para as que não houve tempo para esclarecimentos, foi marcado um dia após o término da observação participante para conversarmos e esse momento foi gravado.

Pela forma como o roteiro foi construído e pelo modo como as perguntas foram feitas, não caracterizo as entrevistas como estruturadas, semiestruturadas ou livres, mas como informais, pois os questionamentos eram no sentido de compreender melhor o contexto por meio de uma interlocução mais ou menos livre.

3.2.4 Outros dados gerados

Além dos dados gerados em sala de aula e dentro da instituição escolar, foram coletados dados, como os materiais da paisagem linguística, composto de fotografias de

placas, *outdoors* e outros disponíveis no espaço público, bem como de folders, revistas e outros materiais impressos que circulavam na comunidade à época da pesquisa.

Para a construção da contextualização da comunidade e a compreensão da perspectiva local a respeito da história vivida pelos imigrantes, foram considerados seis áudios de um programa da rádio local, em que esses imigrantes contam suas experiências durante a diáspora e os primeiros anos na colônia. Todo o material pode ser consultado a qualquer momento no site da transmissora.

Apresento abaixo um quadro sinóptico dos dados gerados por meios dos instrumentos descritos acima e que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Quadro sinóptico de dados gerados	
Fonte de Dados	Quantidade
Gravação de aulas em áudio e vídeo	09 horas 20 minutos e 59 segundos
Diários dos participantes	11 diários
Entrevistas focadas nos diários dos participantes	11 entrevistas
Entrevistas com os professores	2
Diário de campo	1
Gravações de programas da rádio local, disponíveis no site da transmissora	180min
Imagens da paisagem linguística	46 imagens
Folders, revistas e outros materiais impressos que circulavam na colônia	5 materiais

Os dados gerados foram importantes para compreender o universo do estudo e para a caracterização do cenário como um todo, no entanto, para a análise, efetuei um recorte que enfoca os dados de sala de aula e de entrevistas para dar conta da proposta de pesquisa.

3.3 NEGOCIANDO INTELIGIBILIDADES NO CAMPO DE PESQUISA

Ao iniciar a interlocução para este trabalho, demos início à negociação para a entrada em campo no colégio antes mesmo da finalização do projeto de pesquisa que seria encaminhado para o Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá/UEM. Em fins de 2014, entrei em contato via e-mail com a equipe de direção da escola para consultá-la a respeito da possibilidade de voltar ao Colégio para empreender novo estudo. O diretor e a coordenadora pedagógica do colégio responderam rapidamente ao meu contato, demonstrando interesse em me receber novamente, quando o projeto de pesquisa estivesse aprovado pelo Comitê de Ética. Com o projeto de pesquisa finalizado, foi

avaliado e aprovado sem reformulações pelo Comitê de Ética da UEM⁵⁰, por meio do Parecer de número 1.166.694/2014.

Após a aprovação do projeto, voltei à instituição escolar para apresentação da minha pesquisa para a equipe de direção e pedagógica do colégio. Na ocasião, foram disponibilizados aos profissionais uma cópia condensada do projeto e uma carta de apresentação escrita e assinada pela orientadora, na sequência foram esclarecidas as dúvidas apresentadas, as quais se relacionavam principalmente com a questão de como seria a minha entrada na sala de aula e a minha abordagem dos alunos e professores. A equipe que me recebeu não demonstrou preocupação com a aplicação da metodologia de geração de dados, desde que fossem seguidos os critérios de aceite à realização da pesquisa por parte dos professores e alunos, bem como os critérios de proteção à identidade daqueles que aceitassem participar da minha pesquisa. A garantia de que esses cuidados seriam tomados estavam impressos nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido⁵¹ (doravante TCLE), documentos que seriam repassados a todos os participantes, bem como aos pais dos alunos menores para conhecerem a pesquisa.

Depois dessa primeira reunião, tive um encontro com a professora coordenadora da área de alemão do colégio, Marília, que aceitou prontamente que eu iniciasse a pesquisa, colocando as turmas dela à minha disposição, pois além de coordenadora da área é também professora de Língua Alemã de algumas turmas na instituição. Como ela era a professora da turma do 3.º ano, uma turma que estava às vésperas do exame de proficiência para o avanço de nível, do B1 para o C1, disponibilizou-a para a pesquisa. Marília veio para aquela reunião já com o posicionamento de Romão Becker, outro professor de alemão, o qual também estava disposto a participar da pesquisa e me receber na turma. Romão Becker trabalhava, dentre outras turmas, com o 1.º ano do Ensino

⁵⁰ O período de avaliação um tanto longo e conturbado em virtude de a universidade – assim como todas as outras seis Instituições de Ensino Superior do Paraná, todas as escolas da Educação Básica e outros órgãos públicos – entrar em greve, paralisando as atividades administrativas e pedagógicas para impor resistência a medidas que, entre outras ações do Governo do Paraná, influenciariam na autonomia das universidades e alterariam as regras da previdência do funcionalismo público do Estado, propostas pelo governador, Beto Richa, em 2015. Faço questão de citar essa situação, pois foi um momento de muita luta dos profissionais da Educação e também de todo funcionalismo público do Estado para garantir a manutenção de seus direitos que estavam ameaçados pelo “pacote de maldades” do governador. Esse breve relato do ocorrido é uma forma de homenagem a todos os profissionais que lutaram e resistiram às imposições do estado naqueles dias, muitos dos quais sofrendo violência física para defender os direitos do funcionalismo público. Embora nem todos os direitos pelos quais lutaram os profissionais tenham sido preservados, como o uso do dinheiro público da previdência pelo Estado, as universidades tiveram que voltar às atividades.

⁵¹ Foram elaborados três tipos de TCLE, um para a direção do colégio, que autorizaria a pesquisa de uma forma geral, um para participantes adultos e outro para os participantes menores, que deveria vir assinado pelo menor e pelo seu responsável legal (Conferir anexos I e II.).

Médio, que estava em fase inicial de preparação para a prova de proficiência pela qual passariam quando chegassem ao 3.º ano. Ambos assinaram o TCLE.

Após aceita a pesquisa no colégio, combinamos com os professores as melhores datas para o início das observações. O combinado foi eu acompanhar as turmas às quartas-feiras, quando cada professor tinha uma aula com as turmas participantes da pesquisa. E assim aconteceu a geração de dados do início ao fim da pesquisa de campo.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O interesse da pesquisa interpretativista está centralmente ligado ao significado imediato/local das ações para os atores na interação (ERICKSON, 1986). Segundo Erickson (1986), para compreendê-las e desenvolver o trabalho de campo, é preciso que o pesquisador considere algumas questões norteadoras para a sua observação: o que está acontecendo, especificamente, na ação social em curso nesse cenário particular? O que essas ações significam para os atores envolvidos com elas, no momento em que elas estão acontecendo? Como os acontecimentos organizados socialmente e os princípios culturais aprendidos conduzem a vida diária? Como são as pessoas em seu ambiente imediato? Como o que está acontecendo nesse cenário como um todo se relaciona com o que está acontecendo em outros níveis do sistema, dentro e fora do ambiente? Como a vida cotidiana é organizada nesse cenário em comparação com outros modos de organização da vida social dentro de uma variedade de cenários?

Essas perguntas são necessárias, sobretudo em pesquisas no ambiente educacional, mais especificamente nas que consideram a sala de aula, porque esses questionamentos podem auxiliar no estranhamento de um ambiente já familiar, o qual ganha a oportunidade de ser visto sob um novo olhar, capaz de incitar novo interesse aos envolvidos. Mesmo que, para o pesquisador, o ambiente seja novo, é imprescindível o estranhamento para que as ideias preconcebidas sejam confrontadas e não o direcionem para um lugar comum (DURANTI, 2000).

Nesse sentido, o contexto social não está no ambiente físico onde ocorre a interação, ele consiste na definição “mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas em tais definições” (ERICKSON e SCHULTZ, 2013, p. 217). Assim, para esta parte do texto coube a apresentação dos participantes e a contextualização de suas ações em sala de aula, já que eles e suas ações

é que constituem o contexto de pesquisa. Saber como eles interagem entre si, o que estão dizendo uns para os outros, é fundamental para compreender as decisões que tomam nas interações e para que o pesquisador possa fazer qualquer conclusão a respeito dos dados gerados (FONSECA, 1999).

Os participantes são integrantes dos grupos B de duas turmas do colégio cenário da pesquisa, o 1.º e o 3.º ano do Ensino Médio e respectivos professores de alemão, Romão Becker e Marília. Nem todos os alunos das turmas participaram da pesquisa porque, nas aulas de Língua Alemã, a maioria das turmas do colégio⁵² são divididas em grupo A e grupo B, sendo cada grupo atendido durante o mesmo horário, em espaços diferentes do colégio por professores também diferentes. Segundo fala de Marília, o grupo A é composto de alunos que apresentam maiores dificuldades no aprendizado de alemão, principalmente por terem chegado ao colégio em algum período da Educação Básica que não o Jardim de Infância (Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015). Isso indica que possuem menos tempo de contato com a língua alemã porque, segundo os professores, não são descendentes de suábios ou porque não se dedicam muito ao estudo de línguas, conforme se pode constatar nos trechos de entrevista dos professores. Romão Becker, no trecho (1), explica a constituição do grupo A e Marília, no trecho (2), fala sobre como os grupos A e B de cada turma são divididos.

Trecho (1)

Romão Becker: os outros que são do nível A, eles **estão em um estágio mais baixo**, eles têm outro livro, o livro deles, eles naturalmente, a turma da Juliana ali, eles não vão conseguir/alcançar a fazer essa prova aqui porque vai faltar tempo. **são alunos que vieram ou no meio do curso ou que na casa não falam nada de alemão** ou **também os preguiçosos que não querem nada** com nada estão naquele grupo ali.⁵³ (Entrevista concedida por Romão Becker no 2.º semestre de 2015)

Trecho (2)

Marília: a gente observa ali quem/porque nosso objetivo no colégio é preparar o aluno do grupo B nível para o máximo que é o C1, 1, e o grupo A máximo nível de B2. então esse é o nosso objetivo. claro se entrar aluno na quarta quinta sexta sétima série e **não tem facilidade em línguas, não tem interesse**, né, porque interesse é fundamental, **daí ele fica no grupo A**. e com isso às vezes o grupo vai enfraquecendo. tá entendendo? porque é muito/ nós temos um exemplo no:: no nono ano? é. ou oitava e nono ano, eles estão juntos e nós temos um exemplo bem típico ali, nós temos alunos ali que entraram no quarto ano, depois entraram no quinto ano, depois entraram no sexto ano, entraram no sétimo ali, inclusive oitavo, então o grupo vai enfraquecendo o nível, sabe. (Entrevista concedida por Marília no 2.º semestre de 2015)

⁵² Nas turmas do Jardim de Infância, não há divisão entre mais e menos avançados.

⁵³ Conferir tabela das convenções utilizadas para transcrição das entrevistas no anexo 5.

Embora o grupo A seja composto por alunos com maiores dificuldades em língua alemã, isso não significa que estes não passem pelos exames de proficiência, eles os fazem, mas em um cronograma próprio para alunos do grupo B. Isso se explica pelo fato de que, conforme os professores explicam nos trechos (1) e (2), o grupo A é o que recebe os alunos que ingressam no colégio em qualquer momento diferente do Jardim de Infância, então é composto de estudantes que estão tendo seus primeiros contatos com a língua alemã e daqueles que estão a ponto de serem levados para o Grupo B, como foi o caso de Helmuth e de Fernando, participantes da pesquisa, sobre os quais trato na sequência deste texto. Segundo Romão Becker,

eles [alunos do grupo A do 1.º ano] podem no máximo chegar na prova de B1, mas isso no terceiro ano do Ensino Médio, mas nem todos também. pode ser que nesse grupo da Juliana, metade alcance a B1, a outra metade fica na prova inicial A2. (Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015)

A título de exemplificação, no ano de 2015, os alunos do Grupo A do 3.º ano não conseguiram fazer a prova para o nível C1, pois a maioria deles possuía ainda o nível A2, quando a pesquisa foi realizada. Assim, pela fala dos professores, pôde-se compreender que o Grupo A possui alunos com conhecimentos variados na língua alemã, desde aquele que está tendo seus primeiros contatos com a língua até aquele que possui contato com o alemão diariamente, mas que não se esforça em aprofundar seus conhecimentos. Assim, quando Romão diz que esse grupo pode alcançar no máximo o nível B1, é porque quando estão no 1.º ano passaram pelo exame do nível A2 muito recentemente e ainda não fizeram o exame para o nível B1 (nível em que estão os alunos do Grupo B). Em tese, eles deveriam fazer o exame para o nível B1 para então se candidatar ao nível C1, o que, segundo os professores, não é uma tarefa fácil. Se, porém, houver alunos do Grupo A que se mostrem empenhados em fazer o exame do nível C1, certamente passarão a compor o Grupo B.

No geral, os alunos que se destacam nos estudos da língua alemã, porém, compõem o grupo B. No caso dos participantes do 3.º ano componentes do Grupo B não são necessariamente descendentes de suábios, mas no caso das turmas observadas, a maioria é. Marília, durante a entrevista concedida, fez questão de esclarecer que o critério de divisão dos grupos não se relaciona à ascendência, mas sim ao desempenho dos alunos na língua alemã. Nas palavras de Marília:

Marília: nós dividimos o grupo por ahn:: por () ou (), né. **grupo assim que tem facilidade em língua ou não [tem] facilidade**, né. Por exemplo, se você for ver na turma do Romão Becker lá a Juliana [não participante da pesquisa, aluna do grupo A] **essa que vai pra Alemanha agora, ela não tem nada nada ninguém da família fala alemão**, todos falam português a gente tem muitos alunos assim, então não é isso que... [...] claro se entrar aluno na quarta quinta sexta sétima série e não tem facilidade em línguas, não tem interesse, né, porque interesse é fundamental, daí ele fica no grupo A. [...] nós temos um exemplo no:: no nono ano? é. ou oitava e nono ano, eles estão juntos e nós temos um exemplo bem típico ali, nós temos alunos ali que entraram no quarto ano, depois entraram no quinto ano, depois entraram no sexto ano, entraram no sétimo ali, inclusive oitavo, então o grupo vai enfraquecendo o nível, sabe. (Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015).

Para exemplificar que o critério de divisão da turma é o desempenho em língua alemã do aluno, Marília conta o que aconteceu com dois alunos do 3.º ano, Helmuth e Fernando, ambos participantes da pesquisa. Segue o relato de Marília:

Adriana: no caso, o Fernando e o Helmuth, eles sempre estiveram na turma B ou eles passaram pra turma B?

Marília: não. passaram pra turma B. o Helmuth até a quarta série sempre estava na turma A, daí na quarta série a gente fez um:: uma prova de como se chama? proficiência *Eignungsprüfung* e aí ele passou pra o grupo B ahn:: e a partir daí ele sempre teve essa inibição de falar da oralidade. e o Fernando entrou no quinto ano aqui, ele teve/na quinta série, ele estudava em [sede do município] antes, daí ele teve aula de alemão ahn ahn:: um reforço à tarde, começou com/no zero e foi indo foi indo e:: ahn assim deixa eu ver que série. acho que na sétima série a gente passou ele pra o grupo B acho que foi na sétima série se não me engano.

Em resumo e ampliando a explicação, Marília informa que a divisão entre os Grupos A e B é feita, segundo o critério desempenho na língua, ou seja, os alunos com alemão mais avançado vão para o Grupo B e aqueles com conhecimento menos avançado permanecem no Grupo A. Quando chegam alunos novos no colégio, por exemplo, seguem de imediato para o Grupo A, depois se eles conseguirem avançar nos estudos podem passar para o Grupo B. Esse processo é feito pelos próprios professores que observam os alunos e respectivo desempenho na língua. Não foram relatados casos em que algum aluno tenha ido do Grupo B para o A.

Desde a primeira reunião que tive com Marília para decidirmos em quais turmas eu poderia gerar os dados, ela preferiu que eu acompanhasse os grupos B de cada turma, pois, segundo ela, para mim seria mais produtivo. Desse modo, os alunos desses grupos participam da minha pesquisa, formando um total de dezesseis participantes alunos, nove do 1.º ano e sete do 3.º.

O grupo B da turma do 1.º ano é composto por um menino (D. K.) e oito meninas (Lessandra, Rosa, Cinthya, E.S., J.D., Gabriela, Natascha e Maysa). Todos os alunos são descendentes de suábios, mas nem todos por parte de pai e mãe, como é o caso da adolescente E.S., cuja ascendência é por parte de seu pai, com quem aprendeu suábio, e de Natascha, cuja mãe não é descendente de suábios, mas ainda assim tem ascendência alemã, sendo falante de *Hunsrückisch*. Segundo E.S.,

quando eu era criança, eu não sabia falar porque a minha avó é brasileira né e minha mãe também, daí meu pai trabalhava então aprendia o alemão. e daí eu fui aprendendo com o meu pai, conversava com ele em alemão e daí eu entrei com três anos aqui no jardim e daí que eu fui pegando o alemão, mas eu demorei muito pra aprender bem, minhas amigas sempre foram mais à frente, eu sempre fiquei meio pra trás, mas eu conseguia ir acompanhando eu li livros e tal, daí eu acompanhei bem. (E.S. Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015).

Os alunos estão na faixa etária de 14 e 15 anos, são todos moradores da Colônia, mas de vilas/colônias diferentes. Quatro deles moram na colônia 3, onde está localizado o colégio, e, em geral, se dirigem para lá a pé, de bicicleta ou são levados de carro. Os moradores de outras colônias vão para o Colégio em ônibus escolar, fornecido pela própria mantenedora do colégio, a cooperativa local, e vez ou outra são levados de carro. Os pais da maioria desses alunos são agricultores cooperados da mantenedora do colégio. Os que não são cooperados ou são funcionários da cooperativa ou donos do próprio negócio, como é o caso da mãe de D.K., que é proprietária de um ginásio de esporte e de um outro estabelecimento ligado também a atividades físicas, e da mãe de Natascha, que é proprietária de uma livraria, estabelecimentos localizados na colônia 3 (Entrevista concedida por Romão Becker no 2.º semestre de 2015).

Todos os alunos desse grupo são falantes de suábio, *Hochdeutsch* e português (Diários dos participantes dos alunos do 1.º ano) e se julgam falantes competentes nas três línguas (entrevistas concedidas no 2.º semestre de 2015). E.S, porém, diz que não é tão boa em suábio e *Hochdeutsch* quanto seus colegas, como se pode confirmar no trecho de sua entrevista apresentado acima. Apesar de todos serem falantes das três línguas, E.S. e Natascha, por exemplo, usam em casa mais português do que as outras línguas, pois dentre os pais de cada uma apenas um fala suábio e *Hochdeutsch* (Entrevista concedida por E.S. e Romão Becker no 2.º semestre de 2015. Diário da participante de E.S.).

Para demonstrar essas afirmações, disponibilizo abaixo a sequência da conversa com E.S., cujo início já foi apresentado acima, na qual ela está falando sobre como as línguas de seu repertório passaram a compor seu repertório.

A: ahan. isso o *Hochdeutsch*?

E.S.: ahan.

A: e o *Schwowisch* você aprendeu também?

E.S.: com meu pai e com a minha bisavó [paterna].

A: ah tá. e na sua casa que línguas que vocês falam?

E.S.: português.

A: português. não tem ninguém que prefira o alemão?

E.S.: o meu pai conversa comigo, só que a gente não passa/ a gente almoça, janta e toma café na minha vó e minha vó [materna] só fala português então meu pai acha falta de educação assim falar alemão com uma pessoa que não sabe falar.

A: ah sim.

E.S.: aí a gente fala só português. só em casa, quando a gente tá lá em casa que a gente [ela e o pai] fala em alemão, mas é difícil. (E.S. Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015).

Sobre essa ocorrência, Romão Becker diz

a E.S. a mãe dela não fala o pai fala o pai tem um bom alemão ele é:: trabalha na [nome da mantenedora] esteve várias vezes na Alemanha é:: a E.S. é assim com a avó [bisavó paterna] ela fala alemão com pai o pai puxa só que a mãe daí ela diz que é português, né. (Entrevista concedida por Romão Becker, no 2.º semestre de 2015.)

J.D., por sua vez, fala na maior parte do tempo suábio em casa com a sua família (Entrevista concedida por J.D. no 2.º semestre de 2015. Diário de participante da aluna), conforme ela declara durante a entrevista.

A: com relação às línguas, aqui pelo seu diário eu vejo que você fala português, *Hochdeutsch* e *Schwowisch*. como você aprendeu essas línguas?

J.D: o *Schwowisch* eu aprendi em casa com os meus pais, com minha família e o *Hochdeutsch* na escola.

A: e lá na sua casa, vocês falam mais o *Schwowisch* mesmo?

J.D: ahan.

A: usam o português também?

J.D: usam porque o meu cunhado só sabe português, mas só com meus pais a maioria é *Schwowisch*.

Durante as interações entre os alunos, em sala de aula, esse grupo usava tanto o português quanto o *Hochdeutsch*; “a conversa entre alunos sobre assuntos aleatórios é feita em português, mas quando voltam a tratar do assunto do trabalho com o professor voltam a falar *Hochdeutsch*” (Diário de Campo. Dia 8/2015). Considerando essa

configuração, perguntei a Romão Becker durante a entrevista sobre como ele avaliava o uso do *Hochdeutsch* feito pelas alunas. Segundo o professor:

as melhores aqui são Maysa/é um grupo muito homogêneo aqui, Natascha, Gabriela são/ e a J.D. são ótimas. A E. S. tem um pouco de dificuldade, mas vai também. Eu diria depois a Rosa... Rosa, Natascha, Gabriela e a J.D. a E.S. a Cinthya e a Lessandra é um outro nível um pouquinho mais abaixo mas é muito parelho, um pouco mais abaixo. o D. K. também um pouco mais abaixo. (Entrevista concedida por Romão Becker no 2.º semestre de 2015)

O grupo B da turma do 3.º ano é composto por duas meninas, Anita e Lara, e cinco meninos, João, Jonas Túlio, Andrey, Helmuth e Fernando. A maioria deles é descendente de suábios, exceto Helmuth, que é descendente de alemães, mas dos que se instalaram no Rio Grande do Sul, cuja família é falante de *Hunsrückisch* – língua não falada por ele, conforme afirma. Fernando, por sua vez, é descendente de suábios apenas por parte de mãe. Todos esses alunos são moradores da Colônia (Entrevista concedida por Marília no 2.º semestre de 2015). Assim como os alunos do 1.º ano, os desta turma que moram na colônia 3 vão para o colégio a pé ou são levados de carro e os que moram em outras vilas vão com o ônibus escolar. Os pais da maioria desses alunos são agricultores cooperados da mantenedora do colégio, exceto os de Fernando e de Helmuth que são funcionários da mantenedora. No caso da mãe de Fernando, ela tem uma clínica de cuidados corporais.

Todos são falantes de suábio, *Hochdeutsch* e português, mas Fernando e Helmuth, segundo os próprios estudantes (em entrevistas concedidas no 2.º semestre de 2015), não são tão proficientes em suábio. Helmuth, conforme informação dada pelo próprio participante e já citada anteriormente, não é da região, veio do Rio Grande do Sul, e Fernando, embora seja descendente de suábio, declara no seu diário de participante usar mais *Hochdeutsch*, mesmo em casa. Em relação a Helmuth, conforme ele explica, falava muito pouco “alemão” antes de ir para a colônia, mesmo os pais dele sendo falantes de *Hunsrückisch*. Segue um trecho de sua entrevista em que eu lhe pergunto sobre as línguas que fala:

Helmuth: sim, mas o suábio não é tanto que nem o alemão *Hochdeutsch* porque assim eu vim do Rio Grande do Sul eu não conseguia falar/sabia falar pouca coisa em alemão, eu vim aprender mais aqui no colégio, ou seja, eu não aprendi tanto o alemão de casa, a mãe sabe falar alemão em casa, mas não é/ela não fala tanto. e aqui no colégio que eu aprendi o *Hochdeutsch*, que é o correto, e daí o alemão suábio foi um pouco mais conversando com o pessoal aqui e tal ((uma funcionária do colégio traz uma água))

Helmuth: daí é isso.

Adriana: a tua mãe é daqui?

Helmuth: minha mãe não. é do Rio Grande do Sul, só que lá eles também falam alemão e tal.

Adriana: sim, lá eles falam o *Hunsrückisch*, né.

Helmuth: ahan. é outro dialeto⁵⁴, mas eu fui aprender mais aqui no colégio.
(Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015)

Quanto a Fernando, em entrevista, ele explica que seus pais falam suábio, no entanto a mãe fala mais, porque aprendeu com a família dela em casa. De acordo com o adolescente, a fala dela é um pouco diferente dos demais moradores da colônia porque ela morou na Áustria e fez lá um curso de graduação, então ela tende mais para o *Hochdeutsch*. O pai do menino é descendente de alemão, mas dos que se instalaram em Santa Catarina. Segundo Fernando, ele utiliza um pouco de suábio, e contraditoriamente usa mais do que a mãe que aprendeu o suábio em casa já que ela tende ao *Hochdeutsch* devido à sua experiência na Áustria (Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015). Nas palavras do menino:

A: é. eu percebi até pelo teu diário que aparece muito em casa o *Hochdeutsch* mesmo né.

Fernando: é.

A: então, o teu pai e tua mãe se comunicam tranquilo em *Hochdeutsch* também?

Fernando: sim, mas meu pai é um pouco menos, ele sabe mas meu pai puxa um pouco mais para o suábio do que a minha mãe porque até a minha mãe já foi estudar no exterior, né, então ela tem essa questão de falar um pouco diferente do que o povo daqui. (Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015)

Quando perguntei para Marília se há entre os alunos a compreensão de que um fala melhor do que o outro, ela também fala um pouco sobre o conhecimento da língua alemã de cada um. Nas palavras dela:

Marília: eles não estão no mesmo nível. ahn:: uns falam melhor. a Lara por exemplo e a Anita elas têm um alemão muito bom ahn:: na oralidade por serem meninas. as meninas têm mais facilidade. o Fernando e o Helmuth têm mais dificuldade, né, e ahn:: e também têm uma certa vergonha porque o **Fernando veio na quinta série para o colégio, ele não fez o jardim aqui.** o Helmuth acho que fez uma parte do jardim. Então eles têm mais dificuldade, eles reconhecem a diferença. essa turma bastante, é bastante acentuada, é uma turma diferente. é uma turma assim ahn:: onde eles percebem. (Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015)

⁵⁴ Neste trabalho, utilizamos dialeto nas falas dos participantes quando se referem ao suábio, pois o tomam como uma língua com marcas linguísticas restritas à comunidade local, às vezes de forma pejorativa. O termo também é acionado por alguns pesquisadores citado neste trabalho. Esclareço que, para efeitos desta discussão, tomamos o suábio como língua e não dialeto ou variedade da língua alemã.

Todos os alunos participantes da pesquisa, 1.º e 3.º anos, passaram por duas provas de proficiência, níveis A2 e B1 propostos pelo QECR, tendo conseguido êxito em ambas as situações, então, ao serem questionados sobre qual nível de proficiência em alemão têm, todos confirmaram que possuem o nível B1. No caso do 1.º ano, complementavam, dizendo que estão em fase de preparação para o nível C1, cuja avaliação seria feita quando chegassem ao 3.º ano. Os participantes do 3.º ano, por sua vez, participaram da prova de proficiência do nível C1 no ano em que a pesquisa de campo se realizou, no entanto, no dia da entrevista, ainda não tinham o resultado e não sabiam dizer se atingiram ou não o nível pleiteado, pois as provas de leitura, escrita e audição foram aplicadas no colégio, mas enviadas para a Alemanha para correção e ainda não haviam sido devolvidas. Os alunos tinham o resultado apenas do seu desempenho na prova de oralidade, conforme relato deles: dos sete alunos pleiteantes ao nível C1, cinco atingiram o nível almejado e dois atingiram o nível B2 na oralidade (entrevistas concedidas em 2015). Com o resultado da avaliação das demais habilidades, os números não mudaram, cinco alunos receberam certificação do nível C1 e dois do nível B2.

Outro detalhe dos grupos é o tempo que estão juntos, no caso do 1.º ano, o grupo vem estudando junto desde o ingresso no Jardim de Infância, no caso do 3.º ano, apenas Helmuth e Fernando uniram-se à turma no Ensino Fundamental, como descrito acima. Além disso, vários deles, como Lara, Helmuth, Andrey, Fernando, participam do grupo de dança típica dos suábios e, no caso de Lara, ela também participa de uma banda de músicas alemãs. São grupos muito coesos, havendo entre seus participantes bastante cumplicidade.

Em relação aos professores, Marília e Romão Becker, ambos trabalham unicamente no colégio cenário da pesquisa e são moradores da colônia. Marília é descendente de suábio e fala suábio, já Romão Becker é gaúcho, possui ascendência germânica também e é falante do *Hunsrückisch*. Os dois são os responsáveis pela preparação dos alunos para as provas de proficiência aplicadas na instituição escolar, por isso, em geral, trabalham com os grupos B de cada turma. São eles que organizam a aplicação das provas e participam das bancas de avaliação dos candidatos, mantendo um contato mais estreito com o avaliador alemão que também faz parte da banca. Tendo em vista que Marília é a coordenadora da área de alemão no colégio, passam por ela todas as decisões sobre o ensino de alemão e é ela quem direciona todas as ações que envolvem o alemão na instituição.

Após explicar a metodologia adotada, bem como os instrumentos de geração de dados e os participantes da pesquisa, nos próximos capítulos, analiso os dados a partir de uma articulação que visa à compreensão de como se constrói a participação e a construção conjunta de entendimentos de alunos e professores na sala de aula de Língua Alemã e de que modo esse processo é permeado pelas identidades localmente constituídas.

4 ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO E DA CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE ENTENDIMENTOS NAS AULAS DE ALEMÃO

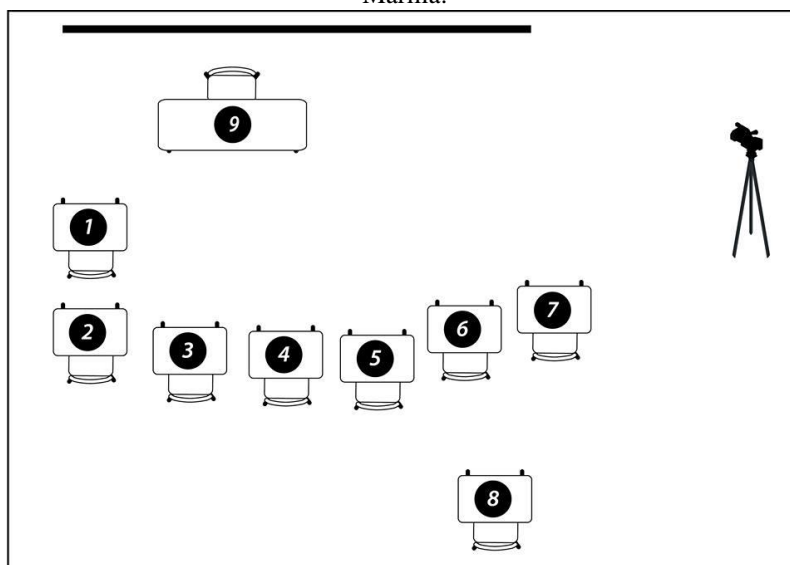
Neste capítulo, apresento como alunos e professores se engajam em tarefas nas aulas de alemão tendo em vista a prova de proficiência, procurando responder os seguintes objetivos de pesquisa: *descrever como os interagentes constroem suas participações no fazer aula de Língua Alemã no 1.º e 3.º anos e reconhecer os recursos linguísticos que os participantes mobilizam para o trabalho de participar e as ações realizadas visando à prova de proficiência em Língua Alemã*. Para tanto, na seção 4.1, apresento como os participantes da pesquisa participam na construção conjunta de entendimentos para avançar nas tarefas; na seção 4.2, como interagentes no 1.º e no 3.º anos utilizam recursos provenientes de seu repertório linguístico, na sequencialidade da interação, realizando práticas de linguagem para a construção de entendimentos, em diferentes configurações. A justaposição de línguas do repertório dos interagentes é utilizada também para organizar as ações verbais desempenhadas pelos participantes da pesquisa; e, por fim, na seção 4.3 articulo as informações discutidas nas seções anteriores com a noção do que é se fazer ser competente para a proficiência em língua alemã pretendida institucionalmente.

4.1 PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO CONJUNTA DE ENTENDIMENTOS

A participação em prol da construção conjunta de entendimentos, nos dois grupos, 1.º e 3.º anos, acontece de forma colaborativa porque se evidenciam oportunidades de participação para todos. Como evidências dessa asserção, analisamos nesta seção quatro dados de fala-em-interação institucional, dois do 3.º ano e dois do 1.º ano.

Para que se compreenda a interação nas aulas do grupo B do 3.º ano, apresento na sequência a disposição dos alunos no espaço físico da sala de aula. Saliento que aprioristicamente não considero a disposição física relevante, apenas se os próprios participantes conferissem a ela relevância porque a fala-em-interação, conforme mencionado acima, institucional não é determinada pelo espaço físico em que estão os falantes, mas sim o tipo de tomada de turnos, bem como o sistema de participação dos membros em que um é reconhecido como professor.

Figura 10: Disposição física dos alunos do Grupo B do 3.º ano dentro da sala de aula em que estudam. (1) Anita, (2) Lara, (3) Jonas Tulio, (4) Helmuth, (5) Andrey, (6) João, (7) Fernando, (8) pesquisadora, (9) Marília.



Fonte: elaborada a partir dos dados gerados.

No 3.º ano, podemos afirmar que a construção conjunta de entendimentos se organiza a partir da sequência IRA, coconstruída, no entanto, de forma diferenciada do seu formato tradicional. Como discutido no Capítulo 2 desta tese, a sequência IRA de participação favorece geralmente a reprodução de conhecimento (GARCEZ, 2006), bem como pouco engajamento de certos interagentes, especialmente dos considerados não competentes para com o objeto de aprendizagem. No caso dos dados que analiso a seguir, observa-se um engajamento de todos os participantes da interação em prol da construção conjunta de entendimentos, ou seja, apesar de haver um membro ratificado como competente para fazer avançar na interação e dar conta dos objetos de estudos, Marília, os alunos estão orientados para o mesmo objeto e trabalham em conjunto para dar conta dele.

Apresento o excerto II do segmento *Tema Controverso*, de uma aula do 3.º ano, intitulado assim porque entender o que seria um tema controverso se torna relevante no aqui e agora da interação, pois os alunos precisariam escolher um *tema controverso* para abordar durante a parte 2 da prova oral DSD⁵⁵. O objetivo da aula era a escolha de tema para essa parte do exame DSD e, no Excerto II em específico, os interagentes tentavam dar conta do significado da palavra *kontrovers*, ou seja, os interagentes saem do evento principal da aula para estabelecer entendimentos que contribuem para darem conta da tarefa.

⁵⁵ A estrutura da prova DSD está descrita no capítulo 1 desta tese.

Dado 3: Segmento *Tema controverso* – Excerto II (Dia 6/2015 – 3.º ano)⁵⁶

- 101 **Marília** was heißt kontrovers?
o que é controverso?
- 102 **Lara:** ahn?
- 103 **Marília:** ja. was bedeutet das?
sim. o que significa isso?
- 104 **Helmuth:** es gibt zum Beispiel.
sim. existe por exemplo
- 105 **Lara:** [()]
- 106 **Andrey:** [controverso]
- 107 **Helmuth:** () controverso.
- 108 **Marília:** ja::: sim. aber was ist kontrovers was bedeutet
- 109 kontrovers?
sim::: sim. mas o que é controverso o que significa controverso?
°contrarial°
- 110 **Fernando:** °contrarial°
- 111 **Marília:** como? ((apontando para Fernando))
- 112 **Fernando:** contrarial
- 113 **Marília:** contrarial. você pode contrariar algo. ja. aber du
- 114 hast zum Beispiel gib mir ein konkretes Beispiel.
- 115 (6,0)
contrarial. você pode contrariar algo. sim. mas você tem um exemplo. me dê um exemplo concreto.
- 116 **Helmuth:** zum Beispiel. du gehst jede Donnerstage in die Kirche
- 117 und in der Woche machst du bagunça. ()
por exemplo. você vai à igreja várias quintas-feiras e durante a semana você faz bagunça. ()
- 118 **Marília:** ((Marília assente com a cabeça, olhando para todos
- 119 os alunos e apontando para Helmuth)) °das ist
- 120 kontrovers°. (.) da lügst du die andere an un sindigst
- 121 und super Beispiel. hh das ist kontrovers. (.) oder
- 122 du ernährst dich Ernährung wenn jemand ()
((apontando para Lara))
((Marília assente com a cabeça, olhando para todos os demais participantes e apontando para Helmuth))
isto é controverso. (.) aqui você engana os outros e comete um pecado e, ótimo exemplo. hh isso é controverso. (.) ou você se alimenta alimentação quando alguém () ((apontando para Lara))
- 123 **Lara:** du isst jetzt eine Schokolade.
você está comendo o chocolate agora.
- 124 **Marília:** hh das ist kontrovers. das machst du zu Hause. (.)
- 125 u:: u:: warum ist es soweit gekommen? so. jetzt die
- 126 Struktur von euer Präsentation. né. die Titelseite
- 127 die erste Folie überblick über das gesamte
- 128 Präsentations () des Cl. wie heißt das überblick?
isto é controverso. isso você faz em casa. sim por que chegou a tal ponto? então agora a estrutura da apresentação de vocês. a página do título a primeira folha visão geral sobre a apresentação toda do Cl. como se chama isso visão geral?
- 129 **Vários participantes** a:::

⁵⁶ Conferir segmento completo no anexo 7.

Nesse excerto, Marília, na linha 101, pergunta em alemão o significado da palavra *kontrovers* para verificação de entendimentos, que aponta para um tema polêmico. Ela não endereça a pergunta a apenas um dos demais participantes, pois está dialogando com os sete alunos, incluindo todos com a sua fala e seu olhar. Nas linhas 106 e 107, Andrey e Helmuth se autosselecionam um na sequência do outro e fornecem uma tradução da palavra em português *controverso*, o que parece não satisfazer Marília, que, embora indique que a tradução está correta, insiste na pergunta. A insistência dela dá a dica para Fernando de qual seria o objetivo da professora, então ele se autosseleciona e propõe outra tradução, *contrarial*, palavra que serve para aquele momento de interlocução, mas que não é uma palavra do léxico da língua portuguesa. Apesar de o aluno utilizar uma palavra inventada, Marília ratifica a resposta, repetindo a palavra *contrarial* (linha 113). Na sequência, Marília pede um exemplo do que seria *contrarial* e novamente não endereça sua pergunta a um participante em específico. Após seis segundos de silêncio (os alunos olham em direções aleatórias, como se refletissem sobre um possível exemplo), Helmuth se autosseleciona, olhando para Marília, e propõe um exemplo (linha 116 e 117). Marília ratifica a resposta de Helmuth por meio de um assentimento com a cabeça, apontando para o aluno e dizendo *isso é controverso*, mesmo que ele e o grupo ainda não tenham chegado à compreensão de que o tema a ser escolhido para a avaliação da oralidade do exame de proficiência deveria ser polêmico. O grupo constrói conjuntamente o entendimento de que controverso seria algo contraditório, que foi suficiente para os fins daquela interação, já que Marília prossegue com a explicação.

Nas linhas 121 a 122, Marília tenta construir outro exemplo de tema controverso referente à alimentação (informação não compreensível na gravação, mas anotada no diário de campo. Dia 6/2015), dizendo que seria controverso alguém ter uma alimentação saudável, apontando para Lara a fim de que esta tomasse o turno e continuasse o exemplo. Lara toma o turno, na linha 123, completando *agora come chocolate*, então há uma demonstração de que houve entendimento do que seria uma ação controversa, pois ter uma alimentação saudável não seria compatível com a ingestão de chocolates. Isso mostra que os participantes, primeiro, apresentam uma tradução para a palavra, depois, entendem que Marília buscava o entendimento, por meio de exemplos, e conseguem exemplificar. Embora Marília já tivesse avançado na interação (linha 124) - que havia parado devido à contingência de compreender o que era *kontrovers* -, os demais participantes ainda estavam lidando com esse objeto de aprendizagem. Os alunos demonstram um entendimento que encerra o objeto de aprendizagem, quando, ao mesmo

tempo dizem *a:::*, na linha 129, demonstrando que entenderam a palavra e o que ela significaria para a tarefa de construir uma fala para a modalidade oral da prova de proficiência.

O dado mostra a construção conjunta de entendimento a respeito do que seja um tema controverso, que é válido para a prova de proficiência para a qual o grupo está sendo preparado. Todos estão orientados para a proposta de Marília, emergente dessa situação de aprendizagem, que é compreender o que significa a palavra *kontrovers*, abarcando o seu significado em português e como um requisito da prova oral de proficiência. A construção conjunta de entendimento pode ser vista no dado a partir do momento em que os participantes buscam opções de resposta à pergunta de Marília, apresentando respostas, trazendo inclusive dados do seu cotidiano, como ir à igreja às quintas-feiras e fazer bagunça no resto da semana (linhas 116 e 117), para explicar o termo controverso. Mesmo o grupo não tendo chegado à compreensão do termo em sua integralidade, construiu um entendimento reconhecido como válido pela professora e é nesse sentido que não é possível falar em construção conjunta de conhecimento, pois são construídos entendimentos válidos para aquele aqui e agora e que talvez não possam ser utilizados em outros contextos, dada a compreensão de parte da noção do que seria um tema controverso.

Esse excerto apresenta a sequência IRA, iniciada por Marília, em forma de pergunta, na linha 108, em forma de proposição, nas linhas 113 e 114, no entanto não é possível dizer que a pergunta inicial de Marília é no sentido de propor uma reprodução de conhecimento e disciplinamento (GARCEZ, 2006) porque auxilia na construção de entendimentos acerca do que é um tema controverso. A sequência é utilizada de forma muito semelhante ao que ocorre nos dados de pesquisa de Schulz (2007), ou seja, as perguntas e proposições de Marília oportunizam a participação, indo em sentido contrário de uma aula tradicional de língua adicional, servindo para construir um entendimento. Marília não seleciona o próximo a tomar o turno, e essa é talvez uma diferença da sequência IRA tradicional produzida nesta interação, deixa em aberto para que qualquer um participe, assim um dos alunos se autoseleciona e os demais ouvem-no sem interferir. Apesar dessa diferença, é possível notar que apenas Marília é ratificada como membro competente para que o grupo chegue ao entendimento do que é *kontrovers* porque todos os turnos são endereçados a ela e é ela quem avalia os alunos. Alguns alunos tomam o turno e participam, no entanto é Marília quem faz a avaliação final. É nesse sentido que afirmamos ocorrer um prolongamento do IRA, pois a sequência não se encerra no terceiro

turno, onde se encerraria numa sequência tradicional. No excerto, mais alunos participam, oferecendo possibilidades de respostas para, então, ocorrer a avaliação da professora. Para Lopes (2015), há oportunidade de aprendizagem, quando há engajamento e participação e não reprodução de conhecimento do professor. O engajamento pode ser evidenciado pela forma como os alunos participam, eles estão orientados para as falas de Marília e se autosselecionam para responder suas perguntas.

Essa é uma ação regular de Marília. O Excerto I do Segmento *O que é B1 e o que é C1?*, que recebeu esse título porque apresenta as diferenças entre os níveis B1 e C1 conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (conferir anexo 6 e 8), que estava sendo apresentado naquele dia, mostra um dado em que constroem conjuntamente a noção do que se espera de um falante de alemão para que atinja o nível C1 (interlocuções iniciadas nas linhas 299 e 306; nas linhas 316, 317 a 323 e 341). No excerto I, Marília projetou um quadro que apresenta cada nível, com as habilidades e competências esperadas. A dinâmica da fala dela envolveu leitura de pequenos trechos do documento e posterior conversa com os demais participantes da interação sobre o que fora lido. Os trechos sublinhados referem-se à leitura do material projetado por Marília.

Dado 4: Segmento *O que é B1 e o que é C1?* Excerto I (Dia 7/2015)⁵⁷

295	Marília	<u>ich sage euch a:: was B2 ist und ihr übersetzen</u>
296		<u>es ins Portuguisisch Sachverhaltentklar und</u>
297		<u>systematisch beschreiben.</u> <i>eu falo a vocês a:: o que é B2 e vocês traduzem para o português agir claramente e descrever sistematicamente.</i>
298	Jonas Tulio	ossa
299	Marília	was heißt das? <i>como se chama isso?</i>
300	Jonas Tulio	consegue descrever claramente e sistemático.
301	Marília	<u>und darstellen und dabei wichtige Punkte durch</u>
302		<u>relevante und stürzende Details Angewiesen</u>
303		<u>hervorkommen.</u> <i>(e representar pontos relevantes através de detalhes convergentes.)</i>
304	Jonas Tulio	ist das B2? <i>(isso é B2?)</i>
305	Marília	B2
306	Lara	was ist dann C1? <i>(então o que é C1?)</i>
307	Marília	was ist C1? <u>schau malkann zur einer Bandbreite</u>
308		<u>von Themen aus seiner/Ihre Interessengebiete</u>
309		<u>klare und detaillierte Beschreibungen und</u>
310		<u>Darstellungen geben. Ideen ausführen und</u>
311		<u>ordentliche Punkte und relevante Beispiele</u>
312		<u>abschtützen. (.) ganz () den Satz auf</u>
313		<u>Portuguisisch?</u> <i>(o que é c1? veja pode levar a uma infinidade de</i>

⁵⁷ Conferir segmento completo no Anexo 7.

temas da sua área de interesse descrevendo e representando-os detalhadamente. propor ideias e pontos ordenados do seu cotidiano. como também exemplos relevantes. totalmente () a frase em português.)



- 314 **Lara** resumir
 315 **Marília** resumir e
 316 **Anita** dar exemplos
 317 **Marília** e dar?
 318 **Lara** [exemplos]
 319 **Anita** [exemplos]
 320 **Marília** dar exemplos da onde?
 321 **Lara** [da sua própria vida]
 322 **Anita** [da sua própria vida]
 323 **Marília** da sua própria vida, ou do seu meio em que vive
 324 in b2 né. (0,5) c1 kann komplexe sachen
 325 enthalten. ganz komplex komplex. dort war es
 326 nicht komplex.
da sua própria vida ou do seu meio em que vive
no b2 né. (0,5) C1 pode conter coisas complexas
muito complexas complexas. lá não foi complexo.
 327 **Jonas Tulio** nossa senhora
 328 **Lara** wie so komplexe?
como assim complexo?)
 329 **Marília** komplex ist zum Beispiel Atom energie ihr besitzt
 330 in Deutschland und ganz komplexe Beispiele geben
 331 und und und a:: Fakten né man muss sich dann
 332 schon wirklich auskennen né. komplex klar und
 333 detailliert beschreiben. was ist das auf
 334 Portuguisisch?
complexo é por exemplo energia atômica. sua posse
na Alemanha e dar exemplos bem complexos e e e
a:: fatos né. realmente tem que entender do
assunto né. descrever complexamente claramente
e detalhadamente. o que significa isso em
português?
 335 **Lara** explicar claramente e detalhadamente.
 336 **Marília** temas? (.) temas? (.) temas do cotidiano?
 337 **Andrey** não
 338 **Marília** não. temas?
 339 **Helmuth** concretos
 340 **Lara** complexos
 341 **Marília** complexos não completos komplex. complexo é uma
 342 coisa... o que que é complexo?
 343 **Master Chef** difícil
 344 **Marília** difícil hh em outras palavras né. und dann
 345 ordentlich eure Themen integrieren. () zum
 346 Beispiel das Hauptthema das wäre jetzt Inklusion
 347 und dann etwas dazu zu Inklusion né. die
 348 Diskussion und dann noch was dazu gehört zu der
 349 Diskussion né. Körperbehinderung und a:: a::
 350 diese Geisterbehinderungen die es gibt bei den
 351 Kinder mittlerweile. viele Beispiele gehen aus a::

- 352 und :: und auswählen und alles mit einem
 353 ()Schluss. (.) was heisst ein Schluss?
*difícil hh em outras palavras né. e então
 integrar seus temas na ordem. por exemplo o tema
 principal isso seria inclusão e então algo a
 respeito de inclusão é. a discussão e então ainda
 o que faz parte da discussão né. deficiência
 física e a:: a:: esse transtorno psicológico que
 existe nas crianças. muitos exemplos irão a:: e
 a:: e escolher e tudo com um ()
 final. o que significa um final?*
- 
- 354 **Jonas Tulio** [conclusão]
 355 **Helmuth** [conclusão]
 356 **Jonas Tulio** o final do texto que tem que ter uma...
 357 **Marília** com uma conclusão. (.) so das ist jetzt euer
 358 Thema da kommt ihr noch mal zum Wort dazu. Das
 359 ist drei bis vier Minuten ja und dann noch mal
 360 vier bis fünf Minuten Diskussion. Alternativ drei
 361 bis fünf Minuten né.
*com uma conclusão. (.) então esse é o tema de
 vocês aqui vocês terão a palavra novamente. isso
 são três a quatro minutos sim e então mais quatro
 a cinco minutos de discussão. alternativamente
 de três a cinco minutos né.*
- 362 **Lara** mein Gott.
 meu deus
- 363 **Marília** bis fünf Minuten noch mal Diskussion. (.) so
 364 jetzt wollte ich euch sagen hier wann man nicht
 365 durch kommt in dieser Prüfung.
*mais uma vez discussão de até cinco minutos.
 então agora eu queria falar para vocês quando não
 se passa nessa prova.*
- 366 **João** **tes muss ich wissã.** ((em Hochdeutsch: das muss
 367 ich wissen))
isso eu tenho que saber.
- 368 () Diálogo entre professora e alunos incompreensível
 369 **Marília** der Schüler vertritt seine Position hat aber
 370 Schwierigkeiten sich auf Fragen Komentare und
 371 Argumente einzulassen. was heisst das auf
 372 Portuguisisch João?
*o aluno toma sua posição mas tem dificuldades de
 se envolver com perguntas comentários e
 argumentos. como se chama isso em português João?*
- 373 **João** ter dificuldade dificuldade de discutir.
 374 **Marília** de discutir. de discutir e argumentar né. que
 375 traguem uma argumentação né uma discussão
 376 argumentativa. ele tem dificuldade de entrar numa
 377 discussão argumentativa. ele tem o seu
 378 posicionamento mas ele tem dificuldade de
 379 discutir de argumentar. null Punkte. null.
zero ponto zero.

A tomada de turno após a fala de Marília é muito semelhante ao que mostrou o excerto analisado acima. Novamente, há a presença da sequência IRA como organizadora da interação, na qual Marília faz a leitura do trecho para o qual pretende construir entendimentos (linhas 295 a 297 e 307 a 313, por exemplo) e lança uma pergunta ou proposição sem selecionar o próximo a tomar o turno (nas linhas 299 e 331, por exemplo), abrindo a possibilidade da autosseleção. Jonas Tulio se autosseleciona para manifestar que achou difícil o que se espera de um aluno que pleiteia o nível C1 *ossa* (linha 298) e para apresentar a tradução do trecho lido por Marília (linha 300). Lara também se autosseleciona, na linha 328, e traduz outro trecho lido pela professora, atendendo ao que fora solicitado por Marília para a tarefa (linhas 295 a 297).

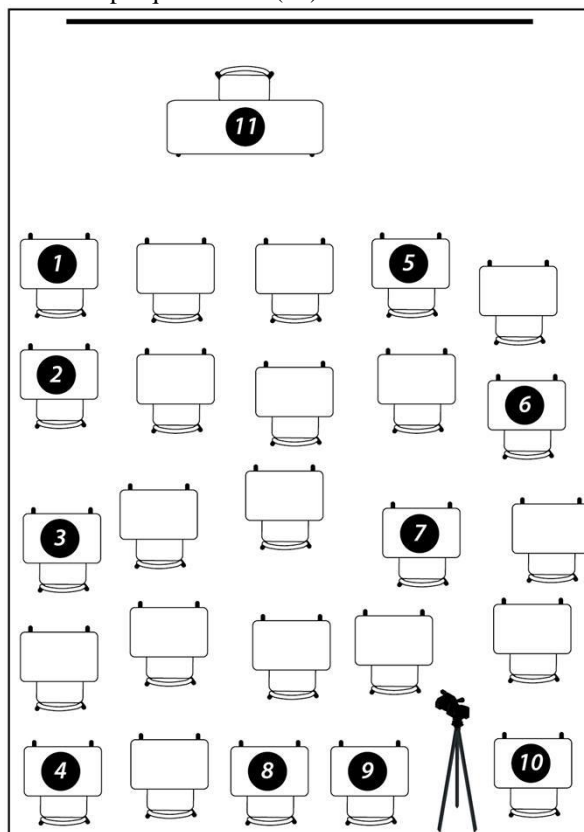
Marília é ratificada como o membro competente para que os demais avancem no entendimento e deem conta do objeto de aprendizagem. Isso pode ser observado nas tomadas de turno, os turnos dela são maiores, não há sobreposições e todos os turnos tomados pelos alunos são direcionados para ela. É como se todos conversassem com Marília, e isso pode estar relacionado à força institucional relacionada à prova e ela é a professora, coordenadora da área de alemão no colégio e avaliadora dos exames de oralidade das DSD. Embora alguns outros membros se autosselecionem em vários momentos, como Lara, Helmuth, Jonas Tulio e Anita, a eles não é endereçado nenhum turno de seus colegas.

No excerto I do Segmento *O que é B1 e o que é C1?*, a participação mais frequente desses alunos - Lara, Helmuth, Jonas Tulio e Anita -, inclusive se autosselecionando para fazer perguntas à Marília (Lara nas linhas 306 e 328), aponta para uma sequência IRA, com espaço para perguntas em português que buscam o entendimento de expressões e frases. Nesse sentido, há um indício de que eles participam porque compreendem a língua alemã, checam o entendimento em português e demonstram estar engajados na construção de entendimento do objeto de aprendizagem. Além disso, para Marília, "quanto mais participa, melhor o desempenho do participante na prova de proficiência na língua", destacando ainda que "os alunos citados possuem melhores chances de avançar do nível de B1 para o C1" (Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015).

No 1.º ano, a construção conjunta de entendimento também se organiza com base na sequência IRA, com características que a tornam também mais democrática que a sequência tradicional, na qual os participantes se autosselecionam para a construção de entendimentos à medida que Romão Becker vai guiando as tarefas a serem

desempenhadas e organizando a tomada de turnos, quando ele julga necessário. Antes do dado, apresento abaixo a disposição dos alunos no espaço físico da sala de aula:

Figura 11: Disposição física dos alunos do Grupo B do 1.º ano dentro da sala de aula em que estudam. (1) Gabriela, (2) Rosa, (3) D. K., (4) Natascha, (5) Lessandra, (6) E.S., (7) J.D., (8) Cinthya, (9) Maysa (10) pesquisadora e (11) Romão Becker.




Fonte: elaborado a partir dos dados gerados.

O Excerto III *Você poderia falar em alemão?*, apresenta esse título devido ao pedido singular de Romão Becker a uma de suas alunas, Natascha, que falava em português sobre um assunto da turma, antes de ele iniciar o conteúdo da aula. Nesse dia, o objetivo da aula referia-se ao estudo de uma questão gramatical específica, o uso da voz passiva do verbo em língua alemã. Cumpre frisar que essa aula é sequência de outra em que Romão Becker apresentou como se constrói a voz passiva na língua-alvo, explicando e exemplificando-a.

As ações dos participantes dessa interação em curso relacionam-se à resposta e subsequente correção de um exercício gramatical, no qual eram testadas noções sobre voz passiva dos verbos em *Hochdeutsch*. Novamente temos um dos participantes ratificado como membro competente para que o grupo avance no entendimento, aquele ratificado como professor na interação da sala de aula. Como no 3.º ano, neste grupo, também ocorre

construção conjunta de entendimentos mesmo dentro de uma aula baseada na sequência IRA. A diferença entre os grupos acompanhados é, principalmente, em relação à flexibilidade na autosseleção, pois, no 1.º ano, Romão Becker seleciona o próximo a tomar o turno bem mais do que ocorre no 3.º ano. A seleção de Romão Becker é feita da seguinte maneira: ele lê parte da resposta e espera que alguém continue a frase, alguém se autosseleciona e Romão Becker aponta na direção desse participante para que os demais direcionem sua atenção a ele. Esse tipo de ocorrência pode ser observado nas linhas 125 e 126, quando seleciona Gabriela, e nas linhas 159 a 161, em que seleciona Lessandra para dar continuidade ao seu turno, ratificando sua resposta.

- Dado 5: Segmento *Você poderia falar em alemão?* Excerto III (Dia 13/2015 – 1.º ano)
- 87 **Romão Becker** so. wir machen erst diese Übung hier fertig. wir
 89 haben diese fünf gemacht. dann machen wir. zu
 90 zweit nächste Seite C und D. (.) aber zuerst
 91 machen wir Übung 6.
*bem. então. primeiramente vamos terminar este
 exercício aqui. nós já fizemos estes cinco. Então
 nós faremos estes dois a página seguinte C e D
 mas primeiro faremos o exercício 6.*
- 92 (.) ((Romão Becker anotou no quadro o número do exercício))
 93 **Romão Becker** wir müssen das jetzt umgekehrt machen. ((lendo o
 94 exercício do livro)) verbinde die beiden Sätze
 95 mit einem Verb. das müsst ihr machen so wie eis
 96 zwei drei vier und fünf. (.) ich mache es mal hier
*agora nós devemos fazer do contrário. ((lendo o
 exercício do livro)) ligue as duas sentenças com
 um verbo, isto vocês devem fazer tal como em um
 dois três quatro e cinco. (.) eu vou fazê-lo aqui.*
- 97 ((Romão Becker passa no quadro os números dos exercícios, enquanto
 98 copiam alguns participantes conversam em volume bem baixo))
 100 **Romão Becker** ich mache mal weiter. () ó ((escreve no
 101 quadro enquanto vai formulando oralmente a frase))
 102 () die beiden↑?
 eu vou continuar. () ó ((escreve no quadro
 enquanto vai formulando oralmente a frase)) ()
 Os dois↑?
- 103 **Natascha** sind in Berlin
estão em Berlim
- 104 **Romão Becker** die beiden sind [in]↑
os dois estão [em]
- 105 **Natascha** [()]
- 106 **Romão Becker** Isso. no final. die beiden in Berlin (.) und (.)
 107 ()?
isso. no final. os estão em Berlin e(.) ()?
- 108 **Menina não** wurde=
identificada (foi=)
- 109 **Romão Becker** =wurde. isso
 110 (.)
 =foi. isso
- 111 **Menina não** **tu bitte schreibe** ((em Hochdeutsch: du bitte
 112 **identificada** schreiben))
por favor, escreva

- 113 **Romão Becker** ((relê a última parte da frase em volume baixo))
 114 (.) (.) so. ist es jetzt umgekehrt.
 (.) *então. agora é do contrário.*
- 115 **Rosa** Satz schreiben?
escrever a frase?
- 116 **Romão Becker** ja. (4,0) macht den Satz dann machen wir Zahlen
 117 sieben acht neun und zehn und dann setzt ihr euch
 118 zusammen. (16,0) wisst ihr was (gründen)
 bedeutet?
*sim (4,0) façam a frase, então faremos os números
 sete oito nove e dez e em seguida vocês vão
 trabalhar em dupla. (16,0) vocês sabem o que
 significa Gründen?*
- 119 **Menina não identificada** ahn:: fundar.
- 120 **Romão Becker** ja. fundação. fundação.(.)der Zusammenschluss der
 121 Siedlungen zu einer Stadt. wie macht ihr das?
 122 *sim. fundação. fundação.(.)a unificação das
 aldeias em uma cidade. como vocês vão escrever
 isso?*
 123 (.)
- 124 **Gabriela** die Siedlungen wurden zu=
 125 *as aldeias foram unificadas em=*
 126 **Romão Becker** =[zu einer Stadt=
 =em uma cidade=

- 127 **Gabriela** [einer Stadt.]
 =em uma cidade
- 128 **Romão Becker** ISso. muss ich das schreiben?
ISso. eu tenho que escrever isso?
- 129 **Menina não identificada** ja.=
sim.=
- 130 **Menina não identificada** =ja.
 =*sim.*
- 131 **Romão Becker** gut ((vai para o quadro))
bom
 132 (.)
- 133 **Romão Becker** geht und sagt es mal wieder.
agora digam outra vez
- 134 **Gabriela** die Siedlungen zu einer Stadt wurden.
as aldeias foram em uma cidade
- 135 **Romão Becker** die Siedlungen (.) wurden?
as aldeias (.) foram?
- 136 **Gabriela** zu einer Stadt=
 =*em uma cidade=*
- 137 **Romão Becker** =zu einer Stadt?
 =*em uma cidade*
- 138 **Gabriela** zusammengeschlossen.
unificadas
- 139 **Romão Becker** isso.
- 140 (0,5) ((Romão Becker e uma menina não identificada trocam algumas
 141 palavras de forma incompreensível, enquanto os demais
 participantes conversam em volume bem baixo)))

- 142 **Romão Becker** () zusammenschließen† versteht ihr das? (.)
 143 ahm?
unificar. vocês compreendem isso?(.) ahm?
- 144 **Natascha** unificado.
 145
- 146 **Romão Becker** ja. unificado. (.) die Förderung zur Kultur und
 147 Wissenschaft. (.) wie macht ihr das? (.) die
 148 Förderung† (.) fomento.
*sim. unificado. (.) o fomento da cultura e da
 ciência. (.) Como vocês escrevem isto? (.) die
 Förderung (.) fomento.*
- 149 **Rosa** was ist es?
o que é isso?
- 150 **Romão Becker** fomento fomentar apoiar embasar é:: apoiar é::
 151 ahn:: incentivar
- 152 **Natascha** o apoio da cultura
- 153 **Romão Becker** isso. fomento. (.) ()
- 154 **Gabriela** () die Kulture und Wissenschaft wurden
 155 gefördert.
() a cultura e a ciência foram fomentadas.
- 156 **Romão Becker** ja. °wurden gefördert°. Genau
sim. °foram fomentadas°. exato.
- 157 (3,0) ((Romão Becker passa a frase no quadro, enquanto os demais
 participantes copiam alguns alunos conversam em volume bem
 baixo)))
- 158 **Romão Becker** das sind (interessante) Strukturen () Man kann
 159 es so schreiben oder so. isst das klar?(.) die
 160 Zeige der Stadt é:::=
*estas são estruturas interessantes() Pode-se
 escrever desta forma ou assim. está claro?(.)
 a cidade foi mostrada é:::=*
- 161 **Lessandra** =die Stadt wurde gezeigt.= ((Romão Becker aponta
 para Lessandra enquanto responde))
-
- =a cidade foi mostrada.=
 =die Stadt wurde gezeigt.
 =a cidade foi mostrada.
 (14,0)
- 163
- 164 **Romão Becker** ((para a pesquisadora)) aqui se trata, Adriana,
 165 da passiva da forma passiva né, conjugação no
 166 passado com a passiva. (.) transformar um adjunto
 167 adverbial (.) né sem verbo porque muitas vezes
 168 não tem verbo mas fazer disso uma frase com verbo
 169 na forma passiva.
- 170 **Adriana** ahan.

Das Linhas 87 a 91, Romão Becker verbaliza o objetivo da aula, corrigir os exercícios que haviam sido realizados na aula anterior. Ele informa que começariam no

exercício de número 6, no qual, os alunos deveriam ligar duas sentenças com um verbo (linhas 93 a 96), utilizando-o em sua voz passiva. Enquanto alguns alunos escreviam em seus cadernos, Romão Becker escrevia no quadro para os demais conferirem suas respostas.

Nessa interação, as perguntas feitas por Romão Becker são de respostas conhecidas por ele, trata-se da correção de exercícios; ele vai gerenciando as participações para que os demais participantes consigam chegar à resposta esperada. Assim, em geral, Romão Becker estimula a tomada de turno pelos seus interlocutores, ao iniciar o enunciado-resposta, finalizando seu turno com um som mais agudo (linhas 102, 104, 107), em entonação ascendente por meio de uma pergunta que não é endereçada a participante em específico. Ao fazer isso, os outros participantes procuram uma resposta, por exemplo, na linha 103, Natascha entende que, quando Romão Becker diz *die beiben?*, (linha 102) em entonação ascendente, alguém deveria continuar o enunciado de acordo com a orientação do exercício, e ela se autosseleciona para isso (linha 103). A autosseleção aqui, como nos dados do 3.º ano, também configura uma diferença à sequência IRA tradicional. Diante dessa tomada de turno, Romão Becker a ratifica ao repetir parte do enunciado e escrevê-lo no quadro.

Reconhecemos, nessa interação, a sequência IRA muito próxima da sequência tradicional, ou seja, a fala de Romão Becker, entre as linhas 100 a 102, corresponde à Iniciação. Natascha oferece a resposta (linha 103) e Romão Becker a avalia positivamente (linha 106), embora o enunciado-resposta ainda não tenha sido finalizado. Essa estrutura se repete algumas vezes ao longo do excerto, como podemos observar logo na sequência, nas linhas 106 e 107, em que Romão Becker, à medida que escreve o enunciado no quadro, vai repetindo-o com entonação ascendente. Ao terminar de escrever no quadro o trecho fornecido por Natascha, outra participante se autosseleciona para dar continuidade ao enunciado com o verbo *wurde* (linha 108), que é repetido por Romão Becker e seguido da ratificação mais explícita, *isso*. Essa mesma forma de participação ocorre nas linhas 158 a 160, onde Romão Becker fala enquanto escreve no quadro o enunciado de outro exercício, e Lessandra se autosseleciona (linha 161) e continua a frase, ratificada por Romão Becker que repete a fala da menina. Destaca-se, na linha 154, Gabriela retomando o *Hochdeutsch* ao se autosselecionar para o turno, ação geralmente desempenhada por Romão Becker.

A repetição realizada por Romão Becker, assim, parece ser a forma como os participantes evidenciam que estão dando conta dos objetivos da aula, ou seja,

intersubjetivamente compreendem a repetição de Romão Becker como avaliação positiva/esperada com relação às respostas oferecidas. Isso se verifica por meio da repetição e avaliação de Romão Becker com expressões como *isso, ja* e *exato*, ou seja, ele ratifica o turno anterior e faz avançar a interação para o próximo exercício. Há espaço, entretanto, para outras perguntas não relacionadas diretamente com o conteúdo, como a realizada por Romão Becker, na linha 128, que verificou se os alunos queriam que ele escrevesse a resposta no quadro, e por Rosa, na linha 149, perguntando o significado da palavra *Förderung*, uma necessidade emergente da interação, atendida pelo professor no turno seguinte.

A ratificação de Romão Becker em relação a participantes específicos não se dá apenas verbalmente, por meio da repetição do que fora dito no turno anterior, mas também corporalmente (Cf. ERICKSON, 2004); ao ratificar Lessandra, nas linhas 158 e 160, aponta para ela, direcionando a atenção dos demais participantes para o turno de Lessandra. Assim também ocorre na linha 128, quando Romão Becker ratifica o turno de Gabriela. Ou seja, Romão Becker utiliza três procedimentos para marcar o seu turno de avaliação, que aparecem combinados ou não, a repetição do enunciado dito no turno anterior, a ratificação explícita (*isso, ja*) e o movimento corporal de apontar para o participante que toma o turno e constrói a resposta esperada.

Tendo em vista que, nessa aula, os participantes estão retomando algo estudado anteriormente, em outra aula, a sequência IRA é usada como um método mais econômico (Cf. CONCEIÇÃO, 2008) para remontar o aprendizado e avançar no entendimento do objeto de aprendizagem. Isso não significa, porém, que aqui se tenha reprodução de conhecimento, como tradicionalmente ocorreria com o uso da sequência IRA, ao contrário, os participantes, em conjunto, avançam na atividade e constroem entendimentos acerca da tarefa. Os participantes conseguem atingir os objetivos da aula, orientados para um único objeto de aprendizagem e demonstrando engajamento na ação social empreendida para dar conta desse objeto.

A evidência de que os participantes estão avançando na construção de entendimentos está nos momentos em que há avanço na atividade, pois, enquanto Romão Becker ainda não está certo de que os demais compreenderam, continua fazendo questionamentos que envolvem tanto a tradução de determinada palavra quanto a repetição do procedimento de construção da frase em questão. É o que acontece, por exemplo, das linhas 130 a 138, a respeito de um objeto emergente da situação, a compreensão da palavra *zusammenschließen*; Gabriela responde a sequência da frase

completando-a com *zusammengeschlossen* (linha 138) e Romão Becker a ratifica com a expressão *isso* (linha 139). Romão Becker, para certificar-se de que houve compreensão na construção dessa frase, pergunta, nas linhas 142 e 143, se os demais compreenderam o significado, ao que Natascha responde positivamente com a tradução da palavra em português (linha 144). Logo na sequência da interação emerge outro objeto de aprendizagem, significado e aplicação da palavra *Förderung* (linhas 145 a 147), solicitado durante a autosseleção de Rosa, na linha 149. Romão Becker fornece o significado da palavra em português, seguido de alguns sinônimos (linhas 150 e 151), depois Natascha aplica-a na frase do exercício (linha 151), sendo ratificada na sequência por Romão Becker. Em ambos os exemplos, logo após os participantes darem conta do objeto emergente da situação, avançam na atividade.



Segundo Waring (2008), a avaliação positiva, por um lado, é necessária para o desempenho do aluno, já que aponta a precisão linguística no caso da língua adicional, incorporando um gesto encorajador e gratificante para a resposta correta. Por outro lado, em sala de aula, ela pode ter outros efeitos, como a inibição de questionamentos, exploração de novas possibilidades de resposta, caso se configure como explícita e fechada no terceiro turno, ou seja, quando encerra a sequência IRA como ocorre no Excerto III do segmento *Você poderia falar em alemão?* (linhas 102, 104, 107), sem a abertura para um prolongamento da sequência. A avaliação positiva, nesse caso, pode limitar oportunidades de aprendizagem.

O excerto transcrito abaixo pertence ao Segmento Dicionário, assim denominado porque, na aula em questão, o professor propôs aos alunos um trabalho com dicionários a partir de uma atividade do livro didático. A atividade propunha algumas palavras-chave, com as quais deveriam ser relacionadas outras do mesmo campo semântico. O objetivo da aula era completar a tarefa, melhorar o vocabulário do grupo de alunos, pois, segundo Romão Becker, trabalhar com vocabulário na fase inicial de preparação para o nível C1, auxilia muito no desempenho dos alunos nas avaliações DSD de qualquer habilidade. No Excerto I, as alunas estão lidando com o significado de duas palavras em alemão: *Führerschei*, entre as linhas 361 e 373, e *Hausbesitzer*, entre as linhas 374 e 381.

Dado 6: Segmento *Dicionário* – Excerto I (Dia 9/2015)⁵⁸

352 Romão Becker ((para Rosa e Gabriela)) ihr müsst die Wörter
353 erklären.

⁵⁸ Conferir segmento completo no anexo 7.

- ((para Rosa e Gabriela)) vocês devem explicar as palavras.
- 354 (9,0)
- 355 **Natascha** wandern mit jemanden né.
locomover-se com alguém né.
- 356 **Romão Becker** mit jemandem.
com alguém.
- 357 **Gabriela** was ist ()?
o que é ()?
- 358 **Romão Becker** () em. einem. ()
com alguém. com m ()
- 359 **Menina não identificada:** ()
- 360 (.)
- 361 **Rosa** Führerschein ist ein. ahn
carteira de motorista é um. ahn
- 
- 362 **Romão Becker** ist ein. ein was?
(é um. um o quê?)
- 
- 363 **Rosa** ein Dokument não sei o que
é um documento não sei o que
- 364 **Romão Becker** ein Dokument mit dem man=
um documento com o qual se=
- 365 **Rosa** =ist ein Dokument mit dem man Auto fahren kann.
= é um documento com o qual se pode dirigir um
- 366 **Rosa** *carro.*
- 367 **Romão Becker** ()
- 368 **Gabriela** Dokument mit k?
documento com k?
- 369 [((Romão Becker acena que sim com a cabeça))]
- 370 **Rosa** [ja.]
[sim.]
- 371 **Romão Becker** steht das nicht? ()
isso não consta? ()
- 372 **Menina não identificada** klar steht das.
é lógico que sim.
- 373 **Romão Becker** ()
- 374 **E.S.** herr Becker bitte was ist Hausbesitzer? Jemand der
im Haus lebt?
- 375 *senhor Becker por favor o que é Hausbesitzer?
alguém que vive na casa?*

376	Romão Becker	Hausbesitzer ist: jemand besitzt ein Haus. also
377		jemand hat ein Haus und das heißt das Haus gehört
378		ihm. <i>Hausbesitzer é: alguém possui uma casa. assim alguém tem uma casa e isto quer dizer que a casa lhe pertence.</i>
379	E.S.	ahm
380	Romão Becker	((assente com a cabeça)) proprietário da casa. ter
381		uma casa. Sim.
382	Lessandra	und was ist ein Tal herr Becker? () Tal?
383		<i>e que é um Tal senhor Becker? () vale?</i>
384	Romão Becker	((para o grupo da J. D)) ()
385	Lessandra	() Tal?
386	Romão Becker	((sinaliza que não entendeu))
387	Lessandra	Tal
388	Romão Becker	a:: vale.

Nesse dado, Romão Becker é o interlocutor a quem os turnos das alunas são endereçados; ele é reconhecido como membro competente para chegar ao entendimento dos objetos de aprendizagem emergentes da interação. Romão Becker também ratifica as respostas testadas pelas alunas (linhas 356 e 364): a ratificação ocorre pela repetição de Romão Becker de parte do que foi dito pela aluna para demonstrar que, até aquele trecho, elas estavam corretas no que diziam, mas ainda era preciso continuar na construção da frase. Nessa atividade, é curioso que a autosseleção é feita pelas alunas a todo o instante em que emergem dúvidas a partir de suas ações de linguagem (linhas 355, 357, 361, 368, 373 e 374, 382). Romão Becker, no início da aula, explicou como elas deveriam fazer a atividade e, desde então até o final do excerto, as interações se configuraram tendo em vista alcançar a entendimentos das palavras. Elas perguntam, Romão Becker responde e as meninas mostram que chegaram a entendimentos (conferir linhas 373 a 378)

Essa configuração, por um lado, também pode ser considerada como uma sequência IRA, já que o professor é conhecedor das respostas às perguntas feitas pelos alunos, mas são estes que levantam as dúvidas e são respondidos por Romão Becker. Ele é considerado o membro competente para avançar na tarefa. Por outro lado, não se pode dizer que se trata de uma sequência IRA em sua versão tradicional devido à autosseleção e às perguntas feitas pelos alunos e ao engajamento de todos para a produção de entendimentos. Vale salientar que, em ocorrências como a da linha 361, em que Rosa faz o questionamento sem marcar verbalmente Romão Becker como interlocutor, ela faz a pergunta olhando para ele. Essa ocorrência é comum na fala desse grupo, os alunos falam com Romão Becker sem marcá-lo verbalmente, mas o ratificam como membro competente para a resposta com o direcionamento do olhar. É por meio desse

engajamento que o grupo aos poucos vai conseguindo compreender os significados das palavras da tarefa, construindo entendimentos sobre cada uma e dando conta da tarefa.

Waring (2008) encontrou nos dados de sua pesquisa algo muito semelhante ao que ocorre nos dados do 1.º ano, que é o uso da repetição da resposta correta, seguida ou não da avaliação positiva. Segundo a pesquisadora, a repetição “é um recurso mobilizado para legitimar a resposta perfeita e, como tal, definitiva, fora de negociação” (p. 584), desse modo, estaríamos, para ela, diante de uma avaliação positiva que coloca todas as demais participações no patamar de menos competentes, mesmo suas respostas sendo possíveis para completar a tarefa.

Em ambas as turmas, embora se configure a sequência IRA, acontecem aulas em que há a presença da autosseleção, o que demonstra uma sequência IRA menos rígida e tradicional. Romão Becker organiza a participação dos demais interagentes, por exemplo, quando dois se autosselecionam ao mesmo tempo, ele é quem dá a preferência para um, ou então, apresenta a resposta esperada (Excerto III do Segmento *Você poderia falar em alemão?*. Dia 13/2105). No caso de Marília, nos dados analisados, ela não seleciona um participante para tomar o próximo turno, exceto em um momento quando faz uma pergunta dirigida a João (linha 372 do Excerto I do Segmento *O que é B1 e o que é C1?*. Dia 07/2015)

Podemos dizer que nas duas turmas temos falas-em-interação institucionais, ainda que de modos diferentes, pois os participantes mantêm uma estrutura de participação característica de seu grupo que os leva ao cumprimento da(s) meta(s)-fim(ns) daquele encontro, ou seja, há padrões procedimentais peculiares a cada contexto (DREW, HERITAGE, 1992) Em ambas, há a ratificação de um membro como mais competente no fazer aula de alemão, capaz de auxiliar na compreensão do objeto de aprendizagem (Romão Becker e Marília), e nas duas turmas há objetivos claros emergentes e contingentes ao aqui e agora da interação, com os quais os demais participantes se engajam.

No 1.º ano, ocorrem interações menos democráticas, considerando que qualquer aluno pode se autosselecionar, porém quando há a autosseleção, a ratificação de Romão Becker regula a tomada de turno e a resposta apresentada. Nesse sentido, mesmo a interação sendo mais democrática em termos de tomada de turnos, não é menos assimétrica, já que é Romão Becker quem organiza o sistema de tomada de turnos na interação e avalia as respostas dadas pelos demais participantes. Ele sempre ratifica, fazendo-se presente como avaliador institucional do que está sendo dito, por meio da

repetição do enunciado-resposta e/ou de ratificações explícitas, avaliando tanto autosseleção por parte dos demais participantes para quanto a emergência de um novo objeto de aprendizagem (Rosa, na linha 148, do Excerto III do Segmento *Você poderia falar em alemão?* Dia 13/2015 – 1.º ano). Vale salientar que não é um aspecto negativo dessa aula, apenas uma forma mais controlada de organização da tomada de turnos que ainda assim é capaz de propiciar construção conjunta de entendimentos. Destaco ainda o padrão peculiar da interação do grupo, a iniciação de turnos feita pelos alunos (Excerto I do Segmento *Dicionário*), respondida pelo professor e o evidência de entendimento por parte de quem endereçou a pergunta.

No caso da interação do 3.º ano, os participantes se autosselecionam quando querem, tanto para responder o que lhes é proposto, como para a emergência de um novo objeto de aprendizagem (Lara, na linha 306 do Excerto I do Segmento *O que é B1 e o que é C1?* Dia 7/2015). A essas interações, Marília responde como membro competente para tal, mas gerenciando de forma mais democrática a interação, deixando em aberto sua fala para que haja autosseleções dos demais participantes, pois delas é que surgem novos objetos de aprendizagem como demandas da própria interação sobre, por exemplo, como deve ser planejada a apresentação durante o exame de proficiência em sua modalidade oral.

Em termos de participação e aprendizagem, em que tomo a definição de Abeledo (2008, p. 162), apresentada na seção 2.1 do capítulo 2 desta tese, segundo a qual aprendizagem é uma realização pública, intersubjetiva, emergente e contingente, produzida para os fins práticos de uma atividade, sendo observável nos métodos que constituem o trabalho dos participantes e produz relações de participação e pertencimento, proponho a noção *construção conjunta de entendimento*. Isso porque os dados analisados não permitiram identificar índices de evidência de aprendizagem (LOPES, 2015), o que nos permitiria falar sobre construção conjunta de conhecimento, no entanto há entendimentos sendo construídos conjuntamente. Nesse sentido, reconhecemos que o trabalho de construção conjunta de entendimentos compreende: i) participação e engajamento dos participantes da interação a fim de dar conta do objeto de aprendizagem tornado relevante no aqui e agora da interação; ii) produção de ação social pelos interagentes em torno desse objeto, autosselecionando-se para a tomada de turno; iii) testagem de hipóteses, ação que envolve alternância para o português muitas vezes, para dar conta do objeto de conhecimento; iv) entender o objeto do conhecimento para os

fins práticos emergentes que se encerram no fazer de sala de aula e também para a prestação do exame de proficiência.

Destaco que os grupos participantes da pesquisa constroem uma aula de língua adicional tradicional, em que os professores são ratificados como únicos membros competentes capazes de auxiliar os alunos no avanço de entendimentos, sendo eles que expõem os conteúdos e avaliam as participações dos alunos. Há, no entanto, algo da uma nova ordem comunicativa delineada na forma como os alunos constroem sua participação, embora nada exuberantes, eles se autosselecionam quando querem ou precisam e fazem uso de seu repertório linguístico para isso, sem um disciplinamento por parte dos professores. É nessa autosseleção que se evidencia o engajamento deles em relação à construção de entendimentos e, por extensão, da aprendizagem, eles querem saber o significado das palavras, a forma como devem agir durante a prova de proficiência, como devem escolher a temática para a prova de oralidade, entre outras necessidades. Eles estão envolvidos com as tarefas que são capazes de os auxiliarem no caminho em direção à proficiência esperada.

Nesse sentido, os dados permitem dizer que a meta-fim dos professores, ensinar alemão para os exames de proficiência, influencia a sequência de tomadas de turno, pois os professores são ratificados pelos alunos como membros competentes para o avanço em direção à proficiência esperada e são os responsáveis pela organização dos turnos, ainda que, no caso de Marília, não seja de forma tradicional. Reconhece-se, então, o que Scaramucci (2001, 2002) chama de efeito retroativo do exame de proficiência em atuação nas aulas dos professores, que impacta a atitude, o comportamento e a motivação dos envolvidos. No caso dos dados gerados, esse efeito é positivo para a meta-fim dos docentes e da instituição, já que todos os métodos, atitudes, comportamento e sequência de participação contribuem para a construção da proficiência esperada para o exame que têm em vista.

Nesta seção, mostrei como a participação é construída nas duas turmas participantes da pesquisa, enfatizando que a tomada de turnos pelos alunos, bem como a forma de ratificação levada a cabo pelos professores se tornaram relevantes para a construção conjunta de entendimentos. Para fechar esta seção, destaco que a disposição física dos alunos na sala não foi tornada relevante pelos participantes da pesquisa. Tendo feito essa discussão, na próxima, apresento os recursos utilizados pelos participantes na construção dos turnos durante a participação em aula de Língua Alemã.

4.2 USOS DE LÍNGUAS NA CONSTRUÇÃO DE TURNOS NA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA

A interação nas aulas de Língua Alemã nas duas turmas participantes da pesquisa ocorre majoritariamente em alemão, tendo em vista que é a língua-alvo e a de instrução nessas aulas, no entanto os interagentes não se limitam a essa língua para a construção de seus turnos de fala e de entendimentos, apresentando práticas de alternância de recursos provenientes do português e do suábico. Esses recursos mobilizados, tanto no nível interturnos quanto no nível intraturno, organizam a participação na fala-em-interação nas aulas de Língua Alemã, aparecendo como recurso para os grupos darem conta dos objetos de conhecimento, são ratificados pelos professores como línguas de apoio para a construção de entendimentos para o momento de aula de Língua Alemã, embora sua preferência seja pelo uso do *Hochdeutsch*. Como mostro na sequência, em algumas situações, a justaposição apenas supre a falta momentânea de uma palavra, mas em outras ela é a própria língua de interação. Quando a alternância de código é tomada como língua de interação, a distinção entre as línguas não é tornada relevante pelo falante.

4.1.1 Alternância de códigos no nível interturnos

O excerto I, abaixo transcrito, pertence ao segmento *Melhor o dialeto suábico que o português*, intitulado assim porque há, no trecho selecionado, uma interlocução bastante produtiva entre Marília, Lara e Anita do 3.º sobre qual língua, se português ou se suábico, seria tolerável durante o exame de proficiência em *Hochdeutsch*. A aula tinha como objetivo os alunos compreenderem as diferenças entre as provas de oralidade, parte 1 e 2, dos níveis B1 e C1. Para tanto, a professora lançou mão do quadro de habilidades e competências do QECR (ver a versão em português do quadro no anexo 8), o qual foi projetado em slides para estabelecer uma interlocução com os alunos a partir da leitura de trechos. No excerto em questão, Marília avisa que vai mostrar a *fronteira* entre os dois níveis (linhas 129 a 133) para que os alunos compreendessem o que deveriam ou não fazer durante o exame de proficiência para avançar para o nível C1. Dessa interlocução, surge a dúvida de Lara sobre *se perde muita nota* falando suábico durante a DSD (linha 145).

Dado 7: Segmento *Melhor o dialeto suábico que o português* - Excerto I (Dia 7/2015 – 3.º ano)⁵⁹
126 Marília: also. ich gehe jetzt... ich möchte euch heute sucht

⁵⁹ Este segmento foi utilizado aqui na íntegra e também está disponibilizado no anexo 7.

- 127 nur ein Thema aus für Teil eins nur das. ich gebe
 128 euch jetzt eine Zeitschrift und erst nur das Thema
 129 ist egal welches Thema aus der Zeitschrift ja? und
 130 ich gehe schnell und hohl mein Speicherstick und
 131 möchte euch zeigen heute wo liegt die Grenze damit
 132 ihr durchkommt oder nicht durch kommt die Grenze.
 133 was heißt Grenze?
*assim. eu irei agora... hoje eu gostaria de, somente
 escolham um tema para a parte um somente isso. eu
 vou dar um jornal para vocês agora e primeiramente
 somente o tema não importa qual tema do jornal. eu
 irei rapidamente e pego meu pen drive e quero
 mostrar para vocês hoje onde está a fronteira, onde
 vocês passam e onde não passam a fronteira. O que
 significa fronteira?*
- 134 **Anita:** ()
- 135 **Marília:** nein
 não
- 136 **Jonas** fronteira
Túlio:
- 137 **Marília:** ja. a fronteira limite. wo komme ich nicht mehr
 138 durch wo kriege ich eine Null né. und das müssen wir
 139 üben ihr müsst üben a:: einfach mehr strukturiert
 140 zu sprechen. und diese Regeln ich habe euch schon
 141 ein Blatt gegeben mit diesen Regeln zuerst sprechen
 142 ta ta ta t ata zuerst sprechen als Beispiel.
 143 *sim. a fronteira. onde eu não passo mais, onde eu
 tiro um zero. e isso temos que praticar vocês devem
 praticar a:: simplesmente falar mais
 estruturalmente. e essas regras eu já dei uma folha
 para vocês sobre essas regras primeiramente falar
 la la la como exemplo.*
- 144 **Lara:** *fäliert mã viel wen ma Schwowisch sprechã?* ((em
 145 Hochdeutsch: verliert man viel wenn man
 146 Donauschwäbisch spricht?))
a gente perde muita nota se falar o dialeto suábio?
- 147 **Marília:** sehr viel im Niveau C1 sehr viel.
muito no nível C1 muito.
- 148 **Anita:** *a: awã liwār Schwowisch wie Portuguisisch.* ((Em
 149 Hochdeutsch: aber lieber Donauschwäbisch als
 150 Portuguisisch))
a:: mas melhor o dialeto suábio do que português.
- 151 **Marília:** ahm:: (.) Portuguisisch Schwowisch ist genau wie
 152 Portuguisisch in dem Fall verstehst du? hier wird
 153 já nicht getestet ob du ein Dialekt sprechen kannst.
 154 hier wird getestet ob du in einer Standart sprache
 155 dich auf Deutsch unterhalten kannst. so das alle
 156 Menschen auf der Welt dich verstehen können
 157 Schwowisch können nicht alle Menschen. (.) Englisch
 158 () noch mehr in der Deutschen Sprache ()
 159 *a:: português o dialeto é exatamente como português
 nesse caso você entende? aqui não é testado se você
 sabe falar um dialeto. aqui é testado se você pode
 se comunicar em uma linguagem padrão. assim que
 todas as pessoas no mundo possam te entender o
 dialeto suábio não são todos que sabem. inglês ()
 ainda mais na língua alemã são usadas milhares de
 palavras inglesas e então se você misturar uma
 palavra em inglês como se fosse alemão fica melhor
 do que você falar em português.*
- 160 **Lara:** hh

161 **Marília:** werden tausende Englische Wörter benutzt und dann
 162 wenn du ein Englisch Wort da reinsprichst als ob
 163 es Deutsch wäre das kommt besser an wie wenn du
 164 Portuguisisch (.) sprichst. () gut dann teil ich
 165 euch die Zeitschriften aus né. ihr sucht euch nur
 166 ein Thema heute aus. a: a: und dann zeige ich euch
 167 die Grenze, die Grenze. () ((distribui revistas
 168 aos alunos)) gut ich gehe schnell mein Speicherstick
 169 a:: ((encaminhando-se para a porta e falando para a
 170 pesquisadora)) Eu esqueci o meu pen drive, vou ter
 171 que pegar.
 () *bem então eu distribuo os jornais para vocês
 vocês somente escolhem um tema para vocês hoje. a::
 a:: e então eu mostro para vocês a fronteira a
 fronteira. () ((distribui revistas aos alunos))bem
 eu vou pegar meu pen drive a:: ((encaminhando-se
 para a porta e falando para a pesquisadora))Eu
 esqueci o meu pen drive, vou ter que pegar.*

A interação entre Marília e as estudantes ocorre em grande parte em *Hochdeutsch*. Lara e Anita, porém, ao se dirigirem à professora, o fazem utilizando a língua local, suábio (linhas 144 e 148, respectivamente). Assim, o padrão de alternância de código nesse momento varia de um turno para outro, quando cada um é assumido por um interagente diferente: as alunas se autosselecionam para a tomada de turno na língua local e a professora responde em *Hochdeutsch*. A alternância de código não é tornada relevante na interação, no sentido de, para os falantes, parece estarem falando uma única língua. Por outro lado, Marília responde a dúvida de Lara (linha 147 e a partir da linha 151), afirmando que, no nível C1, usar o *dialeto suábio* comprometerá *muito* sua avaliação na prova da mesma forma que usar o português, quando diz *o dialeto é exatamente como português nesse caso*, ou seja, são duas línguas que não servem para a situação de avaliação de proficiência em alemão padrão. Na linha 148, embora Marília esteja defendendo o uso da língua padrão durante o teste, a fala dela permite compreender que, nos níveis anteriores, um pouco de *dialeto* ou português não levaria os candidatos a perderem tantos pontos, pois ela especifica *no nível C1, muito*. Destaco que, para a aluna Anita, parece mais aceitável que se utilize o suábio do que o português (linha 148) durante o exame, talvez pela sua proximidade com o alemão padrão.

Nas linhas 135 a 136, há uma alternância de código do alemão para o português em turnos de falantes diferentes. Jonas Túlio (linha 136) se autosseleciona para responder o questionamento de Marília (linha 133) que queria checar o entendimento dos alunos quanto ao significado da palavra *Grenze*, para isso, Jonas Túlio usa o português (linhas

136) para dar a resposta, *fronteira*. Nesse caso, o turno de fala em português assume a função de apresentar a tradução, tornando relevante, portanto, a alternância de línguas, como uma necessidade emergente e contingente do aqui e agora da interação. Na sequência, ocorre outro padrão de alternância que discuto abaixo no texto, em que Marília (linha 137) avalia a participação do aluno justapondo as línguas alemã e portuguesa.

No padrão de alternância entre português e *Hochdeutsch* representado nessa interlocução entre Jonas Túlio e Marília, temos uma língua A sendo utilizada por um falante 1 e uma língua B usada por um falante 2, quando o turno volta para o falante 1, este justapõe as línguas A e B. Temos, nesse dado, um discurso da professora que evidencia que o suábico e o português não são tomados como recursos linguísticos de forma simétrica em relação à prova de alemão padrão, embora disponíveis e utilizadas em sala de aula. A participação de Jonas Túlio indica o uso do português em simetria com o alemão padrão, uma vez que, na tradução, torna relevante ambas as línguas para dar conta do entendimento que estava sendo construído. Nesse sentido, na participação do estudante, é possível notar português e alemão padrão atuando em um fluxo oficial de ação para dar conta da tarefa.

Em Mondada (2007), mesmo havendo um fluxo oficial de ação, este não impediu que outros fluxos fossem realizados empiricamente. Do mesmo modo, no Excerto I do Segmento *Melhor o dialeto suábico que o português* (Dia 7/2015 – 3.º ano), há uma orientação para um fluxo oficial da ação em *Hochdeustch* durante a prova de proficiência que se apoia na fala de Marília, em que há a presença majoritária do alemão considerado oficial, já que, em momento algum durante a pesquisa de campo, a professora utilizou o suábico. O português, por sua vez, é utilizado pela professora com objetivos muito específicos, como checar a construção de entendimentos - discuto esse padrão na sequência do texto - e pelos alunos para oferecer tradução de palavra em alemão.

A interlocução em que se alternam *Hochdeutsch* e suábico é curta (linhas 145 a 160), mas é significativa para mostrar um padrão de alternância de código que ocorre na interação da turma, já descrito por Auer (1995). O padrão de alternância de código nesse dado, então, conforme abordado no Capítulo 2 desta tese, demonstra a escolha tanto das alunas (Lara e Anita) quanto da professora Marília, em uma negociação linguística em que não há um acordo, pois o padrão de interação permanece inalterado, tendo em vista que as alunas (representadas pelo falante 1 no esquema) utilizam o suábico (língua A) enquanto Marília (falante 2) utiliza o *Hochdeutsch* (língua B), registrando a preferência das alunas. Não é possível falar que o alemão utilizado por Marília indica uma preferência

da interagente, pois como professora de Língua Alemã e preparadora para a prova, ela tem a meta-fim de ensinar essa língua. Então, pode-se dizer que a intersubjetividade se constitui nessa sequência pelo uso de mais de uma língua, estabelecendo nesse dado um encontro entre a orientação institucional, uso do *Hochdeutsch*, e os usos dos repertórios linguísticos das alunas, que remetem diretamente às práticas de linguagem da comunidade local.

No grupo do primeiro ano, a alternância de código interturno também ocorre, como é possível perceber pela análise do excerto I, transcrito abaixo, que faz parte do Segmento *Você poderia falar em alemão?*, contextualizado na seção 4.1 deste capítulo. A turma estava envolvida com exercícios sobre o uso da voz passiva do verbo em língua alemã. O trecho em questão mostra Romão Becker ao entrar e se dirigir à mesa do professor para arrumar alguns materiais antes de iniciar as atividades, enquanto a conversa entre os alunos continuava. Essa interação é um exemplo de como ocorriam as interações informais na sala de aula, antes, depois e durante a aula nas duas turmas em que a pesquisa foi realizada (linhas 1 a 21).

- Dado 8: Segmento *Você poderia falar em alemão?* Excerto I (Dia 13/2015 – 1º ano)
- 1 **Natascha:** eu acho que é das crianças.
 2 **J.D.:** ()
 3 **E.S.:** por isso que ela() no caso, não sei porque ()
 4)
 5 **Natascha:** ela não deixa sozinho porque os piás bagunçam demais.
 6
 7 **E.S.:** pense. as meninas vão e piizada (.) fiquem por aí.
 8 **Cinthy:** ela tá atrasada porque o que ela aprende? Nada.
 9 gente ele só vem pra aula pra ().
 10 **Natascha:** é. ele nunca estuda, né.
 11 **Cinthy:** sim.
 12 **Natascha:** sempre () a:: filme a::
 13 **Lessandra:** eu não sei se ele passa em ()
 14 **Romão Becker:** ()
 15 **Menina não identificada:** ()
 16 **Menina não identificada:** ()
 17 **Menina não identificada:** ()
 18 **Romão Becker:** a:: a::
 19 **Natascha:** não, mas é sério ele não tá ()
 20 ((conversas paralelas incompreensíveis))
 21 (.)
 22 **Romão Becker:** wir haben. wir haben auf der einen Seite nicht
 23 gekuckt was wir jetzt hier haben das stimmt aber
 24 nós temos. nós não examinamos o que temos aqui agora mas isso é verdade
 25 **Natascha:** () ((em alemão))
 26 **Menina não identificada:** () mais que ano passado.

- 27 ((várias meninas reagem ao mesmo tempo ao que Romão Becker diz,
28 algumas falas ficam incompreensíveis))
29 **Maysa:** em agosto, acho.
30 **Menina não** ()
identificada:
31 **Natascha:** a:: HERR BECKER=
(a:: SENHOR BECKER=)
32 **Romão Becker:** =ja.=
sim
33 **Natascha:** =você pode ver pra mim o preço da Nicole talvez da
34 viagem? que você viu ano passado [e::]
35 **Romão Becker:** [kannst] du das
bitte auf Deutsch sprechen?
você pode fazer o favor de falar em alemão?
36 **Natascha:** ja. nein. ahn::
sim. não. ahn::
37 **Romão Becker:** nein? (.) den Text zusammenfassen
não? fazer um resumo do texto
38 **Natascha:** ja. é:: die Arbeit mit der Zusammenfassung é:: weil
39 ich keine Zeit hatte. habe ich das dann ganz schnell
40 gemacht. ().
sim ahn:: não. o trabalho referente o resumo porque eu não tive tempo. então eu fiz rapidamente a tarefa.
41 **Romão Becker:** der Text von Beruf?
o texto sobre profissão?
42 **Natascha:** ()
43 **Menina não** ()
identificada:
44 **Romão Becker:** Nicole
45 **Lessandra:** ()
46 ((outras meninas falam ao mesmo tempo de forma incompreensível))
47 **Romão Becker:** ja. was für einen Text?
que tipo de texto?
48 ((várias meninas respondem Romão Becker ao mesmo tempo de forma
49 incompreensível))
50 **Natascha:** das was wir gemacht ham ((em Hochdeutsch: haben)).
daquele que a gente fez.
52 **E.S.:** ((dirigindo-se aos colegas mais próximos)) é
53 engraçado que() saiu da sala esse ano ()
54 **Romão Becker:** tá. (.) holt mal alle bitte das Arbeitsbuch auf
55 [Seite] hundertdreizehn.
tá. (.) por favor, abram todos o caderno de exercícios na página cento e treze.
56 **E.S.:** [a::]
57 **D.K.:** ()
58 **Menina não** ()
identificada:

Nesse excerto, da linha 1 a 21, há uma conversa entre as alunas sobre uma situação ocorrida entre uma professora e um aluno da turma, provavelmente do grupo A. Essa interação ocorre em português e sofre a intervenção do professor, na linha 35, que pede ao grupo, por meio de um pedido à Natascha, para voltarem a falar em alemão. Nas linhas 52 e 53, aparece a fala de E.S. em português comentando algo com os seus colegas

a respeito do assunto do início do excerto. O pedido do professor indica o início da aula, sinalizado pelo uso do *Hochdeutsch*.

Os alunos, por sua vez, estavam conversando sobre um assunto que não dizia respeito à aula de alemão e usavam o português, mesmo que já tivesse iniciado a aula, pois E.S. volta a utilizar a língua portuguesa, quando retoma ao assunto (linhas 52 e 53). Nesse sentido, há um fluxo paralelo que se forma acerca do assunto informal que é levado em português desde o início da aula, apesar do fluxo oficial de ação ter sido direcionado por Romão Becker para o uso do alemão padrão. O padrão de alternância de código aqui precisa considerar o enquadre em que o discurso orienta os interagentes em relação à situação interacional (GOFFMAN, 2013/1979). Assim, há dois padrões em desenvolvimento concomitante, que podem ser descritos pelos esquemas abaixo, que colaboram para o padrão maior de alternância de línguas dessa turma no que se refere às ocorrências de alternância interturnos.

Enquanto a interação 1 refere-se ao uso de uma mesma língua A pelos falantes 1 e 2 (linhas 1 a 21), a interação 2 indica o falante 1 de uma língua A e o falante 2 de uma língua B, cujo encontro e interação fazem com que o falante 1 passe a utilizar a língua B (linhas 19 a 25 e 31 a 40). Esse padrão descreve a situação de início de aula de Língua Alemã em que os alunos deixam de utilizar o português para usar a língua alemã. A alternância de línguas ocorre em função da seleção do interlocutor, do momento da aula e do assunto, já que a língua selecionada para a aula é o alemão padrão que servirá para a interlocução com o professor e os colegas na situação de aula, e a língua portuguesa, para o bate-papo informal com os colegas.

Apresentados os padrões de alternância de código ocorridos interturnos, passo a abordar, na próxima seção, os padrões de alternância intraturnos.

4.1.2 Alternância de códigos no nível intraturnos

A alternância de códigos intraturnos ocorre, como demonstro na sequência, nos turnos dos professores como forma de checagem de entendimentos e para a avaliação da participação dos alunos, e nos turnos dos alunos, para construção conjunta de entendimentos junto aos professores e em conversas informais em sala de aula.

Abaixo segue o primeiro dado de como ocorre a alternância de código intraturno entre os participantes da pesquisa do 3.º ano. Trata-se de um trecho do Segmento *Produção Textual*, intitulado assim porque na aula do dia os alunos fizeram uma produção

textual visando à preparação para a modalidade escrita da prova de proficiência, por isso a professora aplicou uma proposta de produção aos moldes da prova de proficiência. A proposta consistia em escrever um texto argumentativo sobre o tema *Alemanha como país de imigração*, no qual deveriam ser considerados os três pontos seguintes: elabore declarações importantes sobre o texto e gráficos de apoio; o que a imigração significa na Alemanha? há argumentos contrários?; qual é a sua posição sobre este assunto? Dê razões para sua opinião em detalhes⁶⁰.

Ao iniciar a aula, a professora explica de modo geral a tarefa e os alunos começam a executá-la. À medida que surgem dúvidas, os alunos pedem esclarecimentos para a professora, que vai até a carteira de cada um ou responde para todos ao mesmo tempo. O Excerto I desse segmento refere-se a um momento da aula em que alguns alunos solicitam auxílio de Marília, sendo possível notar a alternância de código português/*Hochdeutsch* (linhas 124, 128 a 131, 132 e 133).

- Dado 9: Segmento *Produção Textual* - Excerto I (Dia 8/2015 – 3.º ano)⁶¹
- 123 **Lara** was heißt das die Autorin weist darauf hin...
o que quer dizer die Autorin weist darauf hin...
- 124 **Marília** <a autora aponta para o seguinte ponto> para o seguinte é:: tema.
- 125 **Helmuth** [wie viele] Punkte muss ich besprechen pro
126 Textwiedergabe?
quantos pontos eu devo abordar em cada reprodução de texto?
- 127 **Marília** [()]
- 128 **Marília** die allerwichtigsten Informationen die im Text
129 stehen (.) so viel wie steht drinnen alle die
130 wichtigsten Informationen. não esquece o gráfico
131 né?
as informações mais importantes encontradas no texto. o que constar dentro do texto todas as informações mais importantes. não se esqueça do gráfico né?
- 132 **Fernando** wie heißt história?
como se diz história?
- 133 **Marília** história? die Geschichte.
134 (6,0)
((15,0 omitidos por dificuldades na transcrição))
- 135 **Lara** kann ich hier. é:: in diesem Artikel zeigt es die
136 Sorgen der damals.
aqui posso é:: este artigo mostra as preocupações daqueles
- 137 **Marília** genau. ja. sehr schön.
exatamente. sim. muito bom.
- 138 **Helmuth** was ist Erwerb?

⁶⁰ Conferir anexo 9.

⁶¹ Esse é o segmento completo que está também disponível no anexo 7. A extensão mais curta desse segmento se deve ao fato de terem ocorrido poucos momentos de interação contínua entre professora e alunos, considerando que estes estavam fazendo uma produção de texto.

- o que significa *Erwerb*?
- 139 **Marília** *Erwerb?*
aquisição?
- 140 **Helmuth** *ja*
sim
- 141 **Marília** *é:: aquisição.*

O dado é uma sequência de perguntas dos alunos Fernando, Lara e Helmuth para esclarecer dúvidas de vocabulário e de expressões presentes no texto de apoio para a produção textual ou então sobre como escrever em alemão palavras específicas do português, como na linha 132, em que Fernando pergunta como pode dizer *história*. Além disso, nas linhas 135 e 136, Lara ainda lê um pequeno trecho do que está escrevendo para que Marília a avalie. Os alunos se autosselecionam nesse segmento da interação, endereçando suas dúvidas única e exclusivamente a Marília, que é ratificada como membro competente para fornecer vocabulário em alemão para a produção de texto solicitada.

Quanto à alternância de código, temos ocorrências diferentes no mesmo dado. A primeira delas aparece na interlocução entre Helmuth e Marília (linhas 125 a 131), quando Helmuth se autosseleciona, endereçando sua fala a Marília em turno com entonação ascendente por meio de uma pergunta. A dúvida refere-se a quais pontos sobre o tema deveria abordar no texto. Ao assumir o turno, Marília diz em alemão que todas as informações mais importantes do texto de apoio devem ser abordadas no texto que está sendo escrito e, nas linhas 130 e 131, ela alterna para o português e insere mais informação *não esquece o gráfico, né*. Não é dada relevância à alternância para o português, nesse caso, pois Marília passa de uma língua para outra, procurando contribuir com a compreensão dos alunos sobre a tarefa. A justaposição de línguas possui função didática nesse contexto, já que foi usada para fazer um lembrete sobre como a proposta de produção textual deve ser cumprida para que o texto do aluno alcance o solicitado, tendo em vista a modalidade escrita da prova de proficiência.

Na sequência, linha 132, Fernando utiliza a alternância de código para esclarecer uma dúvida de vocabulário. Em entonação ascendente, ele diz *wie heißt história?*. Diferente do anterior, esse uso torna relevante as duas línguas em justaposição, pois conscientemente o interagente está usando o alemão como língua de interação, buscando um termo em alemão - *história* -, o qual é prontamente apresentado pela resposta de Marília (linha 133). Aqui a função exercida pela alternância de código intraturno é a

tradução de uma língua para outra que é bastante utilizada para a intercompreensão nessa sala de aula.

Abaixo segue o Excerto II do Segmento Dicionário do 1.º ano, contextualizado na seção 4.1 deste capítulo, que faz parte da interação de uma aula cujo objetivo é melhorar o vocabulário do grupo de alunos. Nesse momento do segmento, as alunas Lessandra, Natascha e E.S. estavam fazendo suas atividades individualmente e solicitando auxílio de Romão Becker para as dúvidas de vocabulário. Segundo Romão Becker, não é muito fácil para os alunos entenderem como buscar palavras em alemão em dicionários, pois a língua possui muitas justaposições de palavras para formar novos vocábulos, então é preciso encontrar os significados das palavras componentes do vocábulo para entender o todo, e isso é uma tarefa ainda difícil para a turma, até porque, mesmo sabendo o significado das palavras individualmente, podem não chegar à compreensão do significado delas quando justapostas (Diário de Campo. Dia 9/2015).

Dado 10: Segmento *Dicionário* – Excerto II (Dia 9/2015)

494	Lessandra	herr Becker [was ()] senhor Becker, [o que ()]
495	Romão Becker	((para mim)) [()] não tem nada é que nem
496		vestibular. aqui tá a prova e bye bye
497	Adriana	se vira.
498	Romão Becker	e em 1h20 devolve.
499	Lessandra	senhor Becker
500	Romão Becker	((para Adriana)) essa conversa assim ((o tipo de
501		conversa que Romão Becker estava tendo com os
502		demaís participantes)) não tem nada ((indo em
		direção a Lessandra))
503	Lessandra	ahn:: o que eu ia dizer↑? condição↑? wie schreibt
504		man↑? ahn:: o que eu ia dizer↑? condição↑? Como se
		escreve condição↑?)
505	Romão Becker	Verhältnis. condição
506		(.)
507	Lessandra	aber wie müssen wir das erklären? das ist die
508		Bedingungen oder Verhältnisse da wo man wohnt. aber
509		schaut mal Verhältnisse... (10,0) mas como devemos explicar isso? estas são as
		circunstâncias ou condições onde se vive. mas vejam
		as condições...
510	Romão Becker	genau, das ist korrekt. exato isto está correto.
511	Lessandra	uhull
512		(.)
513	E.S.	herr Becker und was hier nicht steht? senhor Becker e o que aqui não consta?
514	Romão Becker	ja. was übrig das müsst ihr jetzt selber machen.
515		sim. o que sobra vocês mesmos agora devem fazer.
516	E.S.	()

- 517 **Romão Becker** nein. das sind nicht viele da bleiben bloß zwei.
 518 zwei oder drei bleiben übrig warte mal ein
 519 bisschen. ihr müsst die Wörter alle erklären.
 520 (11,0)
 521 *não. não são muitos. restam apenas dois. dois ou*
 522 *três vão sobrar. aguarde um instante. vocês devem*
explicar todas as palavras.
 ()
- 523 **Natascha** herr Becker. hier, bitte.
senhor Becker. aqui por favor.
- 524 **Romão Becker** ja was ist stattfinden?
sim o que é stattfinden?
- 525 **Natascha** acontece em algum lugar.
- 526 **Romão Becker** stattfinden. ja. findet statt.
ocorre. sim. corre.
 (.)
- 527
 528 **Lessandra** herr Becker Landschaft ist was? ahn.
 529 Landwirtschaft é agricultura.
senhor Becker Landschaft é o que? ahn.
Landwirtschaft é agricultura.
- 530 **Romão Becker** ja () Landschaft ist ((indica com a mão
 531 direito em direção às plantações ao redor da
 532 colônia))
sim () Landschaft é ((indica com a mão direito
em direção às plantações ao redor de colônia))
- 
- 533 **Lessandra** campo.
 534 **Romão Becker** campo.((sinalizando positivamente com a cabeça))
 535 **Lessandra** ist das ahn:: wie paisagem?
isto é. ahn:: como paisagem?
- 536 **Romão Becker** tem que adicionar
- 537 **Lessandra** ja?
sim?
- 538 **Romão Becker** das gehört zu Landschaft. was eine tolle
 539 Landschaft. zu Landschaft gehört Berge, Wiese,
 540 Seen.
isto pertence à paisagem. que linda paisagem. à
paisagem pertencem montanhas o relvado lagos
 ()
- 541 **Lessandra** ()
 542 **Romão Becker** ahn?
 543 **Lessandra** ()
 544 (15,0) ((Romão Becker e Lessandra dialogam sobre algumas palavras,
 545 mas não foi possível compreender o diálogo))

Nesse dado, a alternância de código é tornada relevante, no sentido de que as alunas e o professor passam de uma língua para outra para fazer uma tradução mais próxima do alemão para o português e para checagem de informações, tanto inter quanto intraturnos. Como nesta seção do texto, o foco está sobre a ação social, consideremos, primeiramente, a interlocução de Lessandra e Romão Becker que começa na linha 494,

quando ela solicita a ajuda do professor e é ratificada na linha 503. Nesse momento, em língua portuguesa, Lessandra fala em entonação ascendente *ahn:: o que eu ia dizer? condição?*, ou seja, ela reorganiza a sua ação em português. Ao lembrar a dúvida, ela elabora a pergunta em alemão *wie schreibt man?*. Nas linhas 528 e 529, Lessandra volta a solicitar ajuda de Romão Becker para entender a tradução da palavra *Landschaft*, partindo do conhecimento de que *Landwirtschaft* foi traduzido como *agricultura*. Romão Becker responde, apontando para os campos de plantação da colônia, diante do que Lessandra novamente se autosseleciona para completar a frase de Romão Becker, dizendo *campo*. Ele ratifica a participação dela, repetindo a palavra e sinalizando positivamente com a cabeça.

A alternância de código ocorrida na linha 503 mostra a mudança de ação de Lessandra, quando ela se alinha novamente com a tarefa de sala de aula e na interlocução com o professor, deixando de utilizar o português. Assim a aluna alinhando-se no fazer aula de alemão com o professor, dentro do qual a língua de interação é a alemã. De forma um pouco diferente ocorre na interlocução iniciada na linha 528, em que Lessandra utiliza o português justaposto à língua alemã para construir o entendimento acerca da palavra *Landschaft*, dizendo *herr Becker, Landschaft ist was? Ahn. Landwirtschaft é agricultura*. A construção é conjunta com Romão Becker, uma vez que ele é ratificado como membro competente em alemão, porque todas as dúvidas são endereçadas a ele. Romão Becker não alterna a língua, utilizando o recurso semiótico dos gestos para auxiliar na construção de entendimentos. Nesta segunda interlocução, a alternância de código, na linha 528, é relevante, pois ambas as línguas são utilizadas pelos interagentes no processo de tradução para a compreensão de uma palavra.

Para além da tradução, o português e o *Hochdeutsch* são justapostos sem que essa alternância seja tornada relevante pelos interagentes para a construção de entendimentos de temáticas, conforme ocorre no segmento *Tema controverso*. Nesse caso, a alternância entre essas línguas está a serviço de construir entendimentos para dar conta da tarefa.

Deve-se esclarecer que a língua de interação nos encontros para as aulas de língua adicional, segundo os professores, deveria ser o *Hochdeutsch* e isso ocorre nos dados que analiso na sequência. Além disso, há turnos em que a alternância ocorre alterando a configuração do padrão da interação que vinha sendo feita. Reapresento abaixo o Excerto I do segmento *Tema Controverso* de uma aula do 3.º ano, contextualizado na seção 4.1 deste capítulo (linhas de 100 a 126).

Dado 11: Segmento *Tema controverso* – Excerto I (Dia 6/2015 – 3.º ano)⁶²

- 075 **Marília** ahan. ()also. es muss Problem orientiert sein. so
 076 wie Handball ist nicht Problem orientiert. ja? (.)
 077 Es könnte sein. warum wird in Brasilien Handball
 078 nicht so gut gespielt? das ist Problem orientiert.
 079 nur Handball ist nicht Problem orientiert. ja? (.)
 080 gut. so das der Schüler sieht wo einen Standpunkt
 081 bezieht. so dass hier zum Schluss zu einem Standpunkt
 082 kommt zu einem Punkt. (.) ihr gibt dann eine Lösung.
 083 warum wird in Brasilien nicht so viel Handball
 084 gespielt? das könnt ihr so in der Sinne sagen. a:::
 085 und dann könnt ihr eine Lösung dazu bringen. (.) wir
 086 machen eine Forschung deswegen ist es ein Projekt ()
 087). jeder wird sein Projekt machen né. deswegen kann
 088 man nicht einfach eine Arbeit von dem vorhigem Jahr
 089 nehmen, kopieren und mir abgeben. Er muss sich mit
 090 dem Thema auseinandersetzen ja? a::: und ihr könnt
 091 auch unterschiedliche Standpunkte unterschiedliche
 092 Meinungen. ihr könnt die Meinung zum Beispiel zu
 093 diesem Thema vom Sportlehrer nehmen, ihr könnt die
 094 Meinung ah von ah von den Sportlehrer nehmen. Eure
 095 meinung und noch die Meinung vom Publikum
 096 verschiedene Standpunkte könnt ihr ja zusammenraffen
 097 né. gut. aber ihr persönlich haben nur eine Haltung
 098 eine Direktion ihre persönliche aber ihr könnt
 099 verschiedene Haltungen von den anderen nehmen ja?
 100 und. also es wird argumentativ entwickelt und
 kontrovers. was heißt kontrovers?
então deve ser orientado pela problemática. como handebol não é orientado pela problemática. poderia ser: por que não se joga handebol tão bem no Brasil? sim? (1,0) isso seria orientado para problemática. somente handebol não é orientado para problemática. bem. de maneira que o aluno tenha um ponto de vista. para que vocês cheguem a um ponto de vista no final. (2,0) então vocês dão uma solução: por que não se joga handebol tão bem no Brasil? o sentido disso vocês podem dizer. a::: e então vocês podem trazer uma solução para isso. (1,0) nós fazemos uma pesquisa por isso é um projeto. cada um irá fazer os seu projeto () por isso não se pode simplesmente pegar um trabalho do ano passado copiar e me entregar. ele deve lidar com o assunto sim? a::: e vocês também podem pegar diversos pontos de vista diversas opiniões. por exemplo vocês podem pegar a opinião do professor de educação física ah do ah do professor de educação física. a opinião de vocês e a do público. vocês podem juntar diversos pontos de vista né. bem mas vocês pessoalmente só possuem uma postura uma gestão sua pessoa mas vocês podem pegar diversas posturas dos outros. sim? e será desenvolvido argumentativamente e controverso. o que significa controverso?
- 101 **Lara:** ahn?
 102 **Marília:** ja. was bedeutet das?
sim. o que significa isso?
 103 **Helmuth:** es gibt zum Beispiel.

⁶² Conferir segmento completo no Anexo V.

- sim. existe por exemplo*
- 104 **Lara:** [()]
- 105 **Andrey:** [controverso]
- 106 **Helmuth:** () controverso.
- 107 **Marília:** ja::: sim. aber was ist kontrovers was bedeutet
- 108 kontrovers?
sim::: sim. mas o que é controverso o que significa controverso?
- 109 **Fernando:** °contrarial°
- 110 **Marília:** como? ((apontando para Fernando))
- 111 **Fernando:** contrarial
- 112 **Marília:** contrarial. você pode contrariar algo. ja. aber du
- 113 hast zum Beispiel gib mir ein konkretes Beispiel.
- 114 (0,6)
contrarial. você pode contrariar algo. sim. mas você tem um exemplo. me dê um exemplo concreto.
- 115 **Helmuth:** zum Beispiel. du gehst jede Donnerstage in die Kirche
- 116 und in der Woche machst du bagunça. ()
por exemplo. você vai à igreja várias quintas-feiras e durante a semana você faz bagunça. ()
- 118 **Marília:** ((Marília assente com a cabeça, olhando para os
- 119 demais participantes e apontando para Helmuth)) °das
- 120 ist kontrovers°. (.) da lügst du die andere an un
- 121 sindigst und super Beispiel. hh das ist kontrovers.
- 122 (.) oder du ernährst dich Ernährung wenn jemand ()
((apontando para Lara))
((Marília assente com a cabeça, olhando para todos os alunos e apontando para Helmuth)) isto é controverso. (.) aqui você engana os outros e comete um pecado e, ótimo exemplo. hh isso é controverso. (2,0) ou você se alimenta alimentação quando alguém () ((apontando para Lara))
- 123 **Lara:** du isst jetzt eine Schokolade.
você está comendo o chocolate agora.
- 124 **Marília:** hh das ist kontrovers. das machst du zu Hause. (.)
- 125 u:: u:: warum ist es soweit gekommen? so. jetzt die
- 126 Struktur von euer Präsentation. né. die Titelseite
- 127 die erste Folie überblick über das gesamte
- 128 Präsentations () des C1. wie heißt das überblick?
isto é controverso. isso você faz em casa. sim por que chegou a tal ponto? então agora a estrutura da apresentação de vocês. a página do título a primeira folha visão geral sobre a apresentação toda do C1. como se chama isso visão geral?
- 129 **Vários participantes** a:::

O dado mostra o momento em que emergiu na interação uma demanda de compreensão apresentada em forma de pergunta, saber o que significa a palavra *kontrovers* (linhas 99 e 100) Os alunos Andrey e Helmuth entendem que a professora buscava a tradução e a fornecem de maneira sobreposta (linhas 105 e 106, respectivamente), mas mesmo depois da ratificação da tradução em português (linhas 107 e 108), Marília continua endereçando a mesma pergunta aos alunos. Durante essa ratificação, Marília utiliza a justaposição das línguas portuguesa e alemã para checar o

entendimento *ja... sim. aber was ist kontrovers, was bedeutet kontrovers?* Nesse caso, enquanto os alunos formulam suas hipóteses para a resposta à pergunta feita pela professora, a justaposição de língua aparece como mecanismos de auxílio nesse avanço, ratificando o primeiro passo do entendimento do que seja *kontrovers*, que seria a tradução da palavra para o português.

Na sequência do dado, nas linhas 112 e 113, Marília ratifica a resposta à pergunta dada por Fernando e, para checar o entendimento da turma sobre o que seria algo contrarrial, propõe que eles apresentem um exemplo de situação controversa. Nas linhas 115 e 116, Helmuth se autoseleciona e propõe um exemplo *zum Beispiel, du gehst jede Donnerstage in die Kirche und in der Woche machst du bagunça*, em que a maior parte do turno é produzido em *Hochdeutsch*, com a inserção de uma palavra em português, aparentemente para suprir uma falha vocabular momentânea.

O dado demonstra que a justaposição não é tornada relevante (como na linha 106 por Helmuth) e é utilizada no sentido de construir entendimentos sobre o tema em questão, tanto a professora quanto o aluno fazem uso da alternância de código para chegar ao entendimento do que seja *um tema controverso*. Marília justapõe as línguas realizando a ação de avaliar a participação do aluno e este demonstra entendimento em língua alemã.

As interações intraturno observadas nos dados gerados no 1.º e no 3.º ano demonstrado acima nos segmentos *Produção Textual* (Dia 8/2015) e *Tema controverso* (Dia 6/2015) apontam para o uso consistente do *Hochdeutsch* como língua de interação da aula de Língua Alemã e a inserção do português para checagem de entendimentos tanto dos professores como dos alunos, checagem da tradução e possibilidades de escrita. Os dados de cada turma permitem que se note os participantes usando de modo diferente a língua portuguesa, pois no 1.º ano, há construção conjunta de entendimentos e de léxico em alemão com o auxílio do português. No 3.º ano, os participantes usam o português para checagem de entendimentos, tradução e avaliação em português pelo professor em relação à contribuição do aluno para avançar na tarefa.

Caracterizei até aqui os padrões de alternância de línguas, mostrando que as línguas são selecionadas para ações relevantes nas práticas de linguagem em sala de aula. O intuito foi tornar visível práticas em que os interagentes lançam mão de seu repertório linguístico, mas, conforme foi analisado, é preciso ressaltar que a alternância nem sempre é tornada relevante pelos próprios falantes, mostrando que, para além de uma simples mudança de uma língua para outra, eles estão construindo práticas de linguagem

complexas que se assemelham ao que Canagarajah (2013) e García (2012) chamam de translinguagem.

A translinguagem é tornada relevante, pois a análise dos dados dos grupos mostra práticas de linguagem em que é evidente a habilidade de combinar diferentes recursos em interações situadas para a construção de entendimentos, sem que, necessariamente, cada língua seja reconhecida individualmente, por exemplo no Excerto III do Segmento *Tema controverso* do 3º ano, em que Lara diz, na linha 132, *tipo die Teile was alles passiert=*, alternando línguas português e *Hochdeutsch*, em uma pragmática local, sem demonstrar relevância nas línguas em separado. Outro caso é o de Helmuth se autosseleccionando para dizer *zum Beispiel, du gehst jede Donnerstage in die Kirche und in der Woche machst du bagunça* (Excerto I do Segmento *Tema Controverso*, linhas 115 e 11), em que a palavra em português, embora possa configurar uma falha momentânea de vocabulário, o participante nem sua interlocutora, Marília, tornam relevante a alternância. Além das línguas, os interagentes, principalmente Romão Becker, combinam outros recursos semióticos para efetivar uma interação (por exemplo, na linha 532 do excerto II Segmento *Dicionário*), como os gestos, o que é parte da noção de translinguagem.

O cenário desta pesquisa é semelhante ao de García (2012, 2013, 2014) na medida em que a translinguagem não tem valor apenas pela justaposição de línguas, mas também porque se torna um instrumento pedagógico capaz de potencializar o aprendizado do aluno. Embora os professores alternem entre português e *Hochdeutsch* e os alunos utilizem mais línguas do seu repertório, como o suábico, o uso dessas línguas para a construção de competência em alemão não é restringido pelos professores. Nesse sentido, ainda que não se valorize a translinguagem no discurso, há uma legitimação dessa prática como instrumento para o aprendizado, para Garcia, um instrumento pedagógico, já que, no dia-a-dia, várias línguas são mobilizadas no fazer aula de Língua Alemã.

Saliento também que em sala de aula a alternância e a translinguagem de modo geral estão a serviço da participação. Talvez do contrário, alguns alunos não teriam condições de participar. Nesse sentido, a alternância e a translinguagem como instrumentos de aprendizado em aula de língua adicional, sobretudo em contexto multilíngue, tornam-se fundamentais para a construção de entendimentos, e, para além disso, de aprendizagem e da participação social legitimada localmente.

5 PARTICIPAÇÃO, USOS DAS LÍNGUAS E IDENTIDADES RELEVANTES NA FALA-EM-INTERAÇÃO

A análise da fala-em-interação apontou a relação entre o multilinguismo e as práticas de linguagem desenvolvidas nas aulas de Língua Alemã, mediante usos das línguas do repertório dos participantes na sequencialidade da fala-em-interação, que organiza a participação dos interagentes, bem como os auxilia na aprendizagem. Neste capítulo, retomo os dados discutidos no capítulo 4 associados a dados de entrevistas para mostrar como as práticas de linguagem realizadas nas turmas participantes da pesquisa evidenciam questões identitárias relevantes nas interações durante as aulas acompanhadas. Aqui respondo o seguinte objetivo de pesquisa: *demonstrar como os recursos mobilizados indexalizam identidades institucionais constituídas localmente nos grupos participantes da pesquisa e esse processo reflete significados sociais locais e translocais.*

Nessa discussão, considero que os usos das línguas, por meio da alternância de línguas nas performances em sala de aula sustentam a ordem sociocultural linguística vigente naquele aqui e agora, bem como uma hierarquização de posições e identidades (JAFFE, 2012). Compreendo ainda que as identidades são emergentes, dinâmicas e produzidas por meio da negociação linguística ocorrida na fala-em-interação, pois entendo, em consonância com Rajagopalan (2002), que práticas de linguagem estão marcadas pela multiplicidade de identidades, as quais são construídas, assim, na língua e por meio dela, ou seja, é na(s) língua(s) que os sentidos de nós mesmos são construídos (MEY, 2002).

O capítulo está organizado da seguinte maneira: na seção 5.1, demonstro como as identidades de *professor, aluno de Língua Alemã* de modo geral e a identidade de *bom aluno de Língua Alemã*, associando dados de fala-em-interação e de entrevistas dos participantes do estudo e às noções de proficiência em língua alemã. Na seção 5.2, a forma como as identidades institucionais são relacionadas com significados sociais locais e translocais

5.1 IDENTIDADES INSTITUCIONAIS CONSTITUÍDAS NA FALA-EM-INTERAÇÃO

Professores e alunos participantes da pesquisa se orientam pelo PPP da instituição que recomenda a usarem o *Hochdeutsch* nas aulas de Língua Alemã, entretanto a análise dos dados demonstrou que os participantes não utilizam apenas essa língua, mas lançam mão de seu repertório linguístico como um todo. Esse repertório é acionado em práticas de linguagem que visam ao entendimento, checagem de entendimento e avaliação sem que alternância de línguas se torne relevante para os participantes da interação. Os falantes tendem a tornar relevantes as línguas mobilizadas durante a tradução de termos ou para checagem de entendimentos realizada pelos alunos.

Essas práticas de linguagem, além de serem ações linguísticas específicas descritas acima constituem índices de identidades que são construídas e legitimadas na fala-em-interação. É possível observar a alternância e a translinguagem como índices de constituição de identidades institucionais de professor e aluno de alemão relevantes para aquele contexto multilíngue, bem como de identidades sociais indicializadas pelas línguas, como a identidade que relaciona *Hochdeutsch* e a noção de mobilidade, pretendida pelos participantes da interação. Nesse sentido, temos o que Canagarajah (2013) chama de prática translíngue que emerge da vida cotidiana, marcada pelas ideologias daquele grupo específico, confrontando a noção de homogeneidade e indexalizando valores sociais locais e translocais.

Essas afirmações corroboram o que afirma Jung (2003), segundo a qual o posicionamento do participante por meio de sua projeção em relação aos demais participantes e em relação a si próprio determina estruturas de participação, isso porque falantes e ouvintes não são seres destituídos de valores e de crenças relacionados aos seus atributos sociais. Desse modo, é preciso identificar os valores agregados aos atributos dos interagentes e ao modo como são projetados, reconhecidos e cossustentados na situação imediata da interação. Assim, os dados de fala-em-interação deste estudo mostram que as ações linguísticas desempenhadas fazem parte, em um primeiro momento, das características assumidas pelos interagentes como professor e aluno.

Ser *professor de Língua Alemã* é caracterizado pelo contato entre as línguas legitimadas institucionalmente, *Hochdeutsch* e português, pois os participantes acreditam que esses usos auxiliam na construção da proficiência em alemão padrão feita pelos alunos. Ser *aluno de Língua Alemã*, por sua vez, é caracterizado pelo uso mais amplo do repertório linguístico do participantes sem limitarem-se ao uso de línguas legitimadas institucionalmente, formando “um elo com seus estilos próprios, elaboram construções criativas [com base em translinguagem] a partir da valoração de saberes locais e tornam

híbridas as suas práticas comunicativas” (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 53-54). Criatividade refere-se aqui à maneira como os alunos justapõem recursos componentes do repertório linguístico na construção dos turnos se contrapondo às noções tradicionais de língua, a partir das quais cada língua pode ser entendida de forma separada de outra. Assim, o indivíduo em algumas práticas faz um uso criativo de seu repertório para potencializar o aprendizado de língua alemão padrão, ou seja, ele se apoia na experiência proveniente das práticas de linguagem cotidianas locais para dar conta das atividades de sala de aula. Em outras práticas, traduz termos e busca palavras a fim de construir entendimentos e avançar nas tarefas, visando ao Exame de Proficiência. Desse modo, é possível dizer que essas práticas de linguagem indexicalizam seus saberes e valores locais.

Para ampliar essa discussão, trago novamente o Segmento *O que é B1 e o que é C1?* (contextualizado na seção 4.1 do Capítulo 4) que descreve o momento em que Marília estava diferenciando os níveis B1 e C1, de acordo com a proposta do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. No excerto II, apresentado abaixo, a professora começa a mostrar aos alunos características para avançar para o nível C1 (linhas 363 a 365), quando Lara se autosseleciona para esclarecer uma dúvida emergente da situação interacional na linha 380.

Dado 12: Segmento *O que é B1 e o que é C1?* - Excerto II (Dia 7/2015)⁶³

363	Marília	bis fünf Minuten noch mal Diskussion. (.) so
364		jetzt wollte ich euch sagen hier wann man nicht
365		durch kommt in dieser Prüfung. <i>mais uma vez discussão de até cinco minutos. então agora eu queria falar para vocês quando não se passa nessa prova.</i>
366	João	tes muss ich wissã. ((em Hochdeutsch: das muss ich wissen))
367		<i>isso eu tenho que saber.</i>
368	(20,0) Diálogo	entre Marília e demais participantes incompreensível
369	Marília	<u>der Schüler vertritt seine Position hat aber</u>
370		<u>Schwierigkeiten sich auf Fragen Kommentare und</u>
371		<u>Argumente einzulassen.</u> was heisst das auf
372		Portuguisisch João? <i>o aluno toma sua posição mas tem dificuldades de se envolver com perguntas comentários e argumentos. como se chama isso em português João?</i>
373	João	ter dificuldade dificuldade de discutir.
374	Marília	de discutir. de discutir e argumentar né. que
375		traquem uma argumentação né uma discussão
376		argumentativa. ele tem dificuldade de entrar numa
377		discussão argumentativa. ele tem o seu

⁶³ Lembro ao leitor que, nos dados deste segmento, os trechos sublinhados foram lidos por Marília de um material projetado em slides para os demais participantes.

- 378 posicionamento mas ele tem dificuldade de
379 discutir de argumentar. null Punkte. null.
zero ponto zero.
- 380 **Lara** *sogmã mol ich krieg B1 im erste Teil und B2/C1*
381 *im zweitã Teil. wie is tes? ((em Hochdeutsch:*
sagen wir mal ich kriege B1 im erste Teil und
B2/C1 im zweiten Teil. wie ist das?))
digamos que eu tire B1 na primeira parte e B2/C1
na segunda parte. como isso fica?
- 
- 382 **Marília** wie bitte?
como por favor?
- 383 **Lara** *das ich im erschtã Teil B1 krieg un im zweitã*
384 *Teil C1. ((em Hochdeutsch: das ich in ersten Teil*
B1 kriege und im zweiten Teil C1.))
se eu tirar b1 na primeira parte e c1 na segunda
parte.
- 385 **Marília** ja. das ist schon vorgekommen bei mehrere du
386 musst aber acht Punkte bekommen.
sim. isso já aconteceu com vários mas você tem
que tirar oito pontos.
- 387 **Anita** im total?
no total?
- 388 **Marília** ja. ich zeige aber wie
sim. mas eu mostro como
- 389 **Jonas Tulio** *wie viel is tã máximo? ((em Hochdeutsch: Wie viel*
390 *ist das maximale?))*
quanto é o máximo?
- 391 **Marília** maximal vierundzwanzig Punkte und minimal a::
392 acht Punkte. unter acht Punkten kommst du nicht
393 durch. Und wenn du acht Punkte hast bekommst du
394 B2.
máximo vinte e quatro pontos e mínimo. a:: oito
pontos. abaixo de oito pontos você não passa. e
se você tirar oito pontos você tira B2.
- 395 **Jonas Tulio** und C1?
e o C1
- 396 **Marília** C1 da musst du a:: musst du zwölf (.)zwölf Punkte
397 bekommen von zwölf bis vierundzwanzig. (.) hier
398 der Wortschatz reicht für den Präsentationsthema
399 und für den eigenen Alltagsleben aus. Wortschatz,
400 was heisst Wortschatz auf Portuguisisch?
401 *C1 aí você deve a:: deve tirar doze pontos de*
doze até vinte e quatro. (.) aqui o vocabulário
é suficiente para o tema da apresentação e para
o seu dia a dia. vocabulário o que significa
vocabulário em português?
- 402 **Helmuth** vocabulário=
403 **Jonas Tulio** =vocabulário
404 **Marília** vocabulário. reicht aus. é o suficiente. habt ihr
405 noch () über den wortschatz aureicht. ja.
406 *vocabulário. é o suficiente. é o suficiente.*
vocês ainda têm () suficiente sobre o
vocabulário. sim.

Na linha 379, Marília finaliza seu turno dizendo que quem não conseguir discutir os argumentos apresentados durante a sua fala no exame de oralidade não pontuará, *null Punkte. null*. Essa informação faz surgir uma dúvida e uma preocupação entre os alunos, levantada por Lara, na linha 380, sobre a composição da nota da avaliação de oralidade do exame de proficiência pelo qual passariam, considerando a hipótese de alcançar notas distintas nas duas partes da avaliação da oralidade, avançando para o nível seguinte em apenas uma delas. Nas linhas 385 e 386, ratificando Lara, Marília conta que já aconteceram casos desse tipo e que o candidato deve alcançar pelo menos oito pontos em cada parte da prova de oralidade para que consiga avançar para o próximo nível. Diante dessa explicação dada a Lara, Anita se autosseleciona endereçando seu turno a Marília a fim de perguntar se os oito pontos se referem ao valor total que deve ser alcançado (linha 387). Antes de Marília completar sua resposta para a dúvida de Anita (linha 388), Jonas Tulio se autosseleciona para o próximo turno para perguntar quanto é o valor máximo que o candidato pode alcançar na parte de oralidade do exame de proficiência (linha 389). Marília responde que, para o avanço de nível, deve-se alcançar pelo menos oito pontos - quem não alcança esse valor é reprovado - e a nota máxima é vinte e quatro. Na sequência, Jonas Tulio mantém a interlocução, pois quer saber sobre o mínimo de pontos a ser alcançado para atingir o nível C1 (linha 395), ao que Marília responde que o candidato deve obter pelo menos 12 pontos (linhas 396 e 397).

Nessa prática, enquanto os interagentes estão lidando com a tarefa da aula, entender o que faz o candidato ao exame de proficiência ser ou não aprovado (linhas 363 a 379), o português aparece em traduções de vocabulário presente no material que está sendo lido por Marília (linhas 373, tradução de João) e ampliação da compreensão do significado da palavra (linhas 374 a 379). A partir da linha 380, iniciam-se as autosseleções de Lara (linhas 380 e 383) e Jonas Tulio (linha 389), feitas em suábio, considerando que Jonas Tulio, em seu turno, usa o suábio justaposto ao português, *wie viel ist ã máximo*? Essa configuração mostra esses interagentes engajados com a tarefa da aula proposta por Marília, utilizando os recursos de seu repertório linguístico, mas embora esses alunos utilizem o suábio e o português para a construção de seus turnos, endereçados a Marília, esta os ratifica em *Hochdeutsch* e português, marcando sua identidade institucional de professora de Língua Alemã desse aqui e agora. Essa interação aponta para uma prática de negociação da composição de parte da prova, na qual os alunos

se apoiam na translanguagem para dar conta da demanda da sala de aula e Marília, embora ratifique tais participações, marca seu posicionamento institucional por meio do português e do alemão padrão.

No excerto III, do Segmento *Tema Controverso* - contextualizado na seção 4.1 do Capítulo 4 desta tese - depois de lidarem com o objeto de conhecimento emergente da situação, o que significa a palavra *kontrovers*, os participantes da interação se engajam em outra sequência da aula, em que Marília mostra como deve ser estruturada a apresentação oral dos alunos durante a segunda parte do exame DSD acerca da habilidade oral (iniciada na linha 127).

Dado 13: Segmento *Tema controverso* - Excerto III (Dia 6/2015 – 3º ano)

- 125 **Marília:** hh das ist kontrovers. das machst du zu Hause. (.)
 126 u:: u:: warum ist es soweit gekommen? so. jetzt die
 127 Struktur von euer Präsentation. né. die Titelseite
 128 die erste Folie überblick über das gesamte
 129 Präsentations () des C1. wie heißt das überblick?
*isto é controverso. isso você faz em casa. sim por
 que chegou a tal ponto? então agora a estrutura da
 apresentação de vocês. a página do título a primeira
 folha visão geral sobre a apresentação toda do C1.
 como se chama isso visão geral?*
- 130 **Vários** a::
participantes
- 131 **Helmuth:** ()
 132 **Lara:** tipo die Teile was alles passiert=
tipo as partes tudo o que acontece=
 133 **Andrey:** =gliederung.
=subdivisão
- 134 **Marília:** gliederung kann man sagen oder oder Inhalt
 135 präsentieren né. () a::: dann die dritte ist die
 136 Basisinformation ja über dieses Thema. da kommen dann
 137 die () Fakten. sowie bei B1 kurz. (.) né? nehmen
 138 wir an Windenergie. wie viel Windenergie. wie viele
 139 Anlagen gibt es in Deutschland?
*pode-se falar subdivisão ou ou apresentação do
 conteúdo. () a::: então a terceira é a informação
 básica sim sobre esse assunto. depois vem os ()
 fatos. assim como na B1 curto né? (.) vamos supor
 energia eólica. quanta energia eólica. quantas
 instalações existem na Alemanha?*
- 140 **Lara:** a:: so curiosidades?
 a:: então curiosidades?
- 141 **Marília:** nicht curiosidades Fakten fatos fatos reais. die es
 142 gibt.
não curiosidades fatos fatos reais. que existem.
- 143 **Helmuth:** konkretes Beispiel.
exemplo concreto.
- 144 **Marília:** <Konkret.> konkretes Fakt ahn? wie viel a::: gibt es
 145 in Deutschland? warum ba ba ba Deutschland so viel
 146 Windenergie? Diese Sachen né. und dann Punkt vier
 147 kommt eine These baut ihr auf. pro und kontra
 148 Argumente. ihr könnt ja die Erfahrung stellen. warum
 149 ist es so? Und dann a: Schlusspunkt. >wie bei der
 150 Schriftliche konstruktion. zusammenfassend kann ich

- 151 zu diesem Thema sagen und ihr kommt zu einem Schluss.
 152 <ihr löst diese Frage. warum ist Handball in
 153 Brasilien nicht so beliebt und wird nicht so viel
 154 gespielt zum Beispiel wie in Deutschland?> warum ist
 155 es so? Das ist die Frage und da wird eine Antwort
 156 gegeben für diese Frage. gut. die Zeit maximal vier
 157 Minuten Präsentation und acht bis zehn Minuten
 158 hinterher zur Diskussion. deswegen kann der ()
 159 nicht die Arbeit von dem vorherigen Jahr nicht
 160 auswendig lernen und präsentieren. weil er hat hier
 161 acht bis zehn Minuten Diskussion Anteil. ()
 <concreto.> *fato concreto ahh? quantos a::: existem na Alemanha? por que ba ba ba Alemanha tanta energia eólica? Essas coisas né. e então no ponto quatro vem uma tese que vocês constroem. argumentos a favor e contra. Vocês podem fornecer a experiência. por que é assim? e então ponto final. assim como na construção escrita. resumidamente posso falar sobre esse assunto e vocês chegam a um final. <vocês respondem essa pergunta. por que handebol não é tão popular e não é jogado tão frequentemente, como por exemplo na Alemanha?> por que é assim? essa é a pergunta, e aí será dada uma resposta para essa pergunta. bem o tempo máximo quatro minutos de apresentação e depois oito a dez minutos para a discussão. por isso o () não pode pegar o trabalho do ano passado decorar e apresentar. porque ele tem de oito a dez minutos de participação na discussão. ()*
- 162 **Lara:** teil eins hat wie viel Minuten?
quantos minutos tem a parte um?
- 163 **Marília:** Teil eins sind es ab drei bis vier Minuten
 164 Präsentation und dann nahe auch noch mal drei
 165 Minuten Fragen dann stelle ich auch Fragen zu dem
 166 Thema né das ist Teil eins.
a parte um tem de três a quatro minutos de apresentação e depois mais três minutos de perguntas, então eu faço perguntas sobre esse assunto né essa é a parte um.

Nesse excerto, a presença do português é justaposto ao *Hochdeutsch*, por exemplo, na linha 132, quando Lara diz *tipo die Teile, was alles passiert*, numa pragmática de fala local, caracterizada pelo uso da gíria da língua portuguesa *tipo* quando se pretende dizer algo como *por exemplo*, em uma sequência típica de translíngua (LUCENA, 2105). Esse turno é endereçado a Marília, mas antes de ela responder, Andrey (linha 133) continua a frase do turno de Lara. Na sequência, ambos são ratificados por Marília que repete, na linha 134, a palavra dita por Andrey, *gliederung*, e continua seu turno ampliando a explicação. Depois dessa explicação, Marília diz que eles precisam reunir fatos sobre a temática escolhida, terminando seu turno com perguntas retóricas que levariam o grupo a pensar sobre os tipos de informações que seriam produtivas para essa parte do exame oficial. Lara se autosseleciona novamente, na linha 140, *a:: so curiosidades?*, mostrando pelo uso de *a::* que houve um entendimento do que fora dito

pela professora em seu turno, acrescentando *so curiosidades*, uma expressão que resumiria a informação do turno da professora, endereçando-o novamente a Marília. Marília responde a checagem de entendimento de Lara e faz uma correção, na linha 141, *nicht curiosidades, Fakten, fatos, fatos reais. die es gibt*. Tanto Lara quanto Marília se utilizam da translanguagem em seus turnos de fala para darem conta dos objetos de conhecimento e para a intercompreensão, indexicalizando práticas, saberes e valores locais. Essas interações indicam que se constituir alunos e professora nessa fala-em-interação corresponde a utilizar seu repertório linguístico, considerando que Marília mesmo sendo falante de suábio, permanece utilizando *Hochdeutsch* e português quando interpelada em suábio.

No caso dos dados de fala-em-interação do 1.º ano a respeito da construção de identidades institucionais de *professor* e *aluno*, segue o excerto transcrito pertencente ao segmento *Dicionário*, contextualizado na seção 4.1 do Capítulo 4, em que os alunos estão fazendo uma tarefa do material didático que exige o uso de dicionários. No excerto I, E.S. e Lessandra autosselecionam-se para esclarecer dúvidas sobre a tradução de duas palavras, respectivamente *Hausbesitzer* e *Tal*. Essas dúvidas são endereçadas ao professor Romão nas linhas 374 e 382.

Dado 14: Segmento *Dicionário* - Excerto I (Dia 9/2015 – 1.º ano)

374	E. S.	herr Becker bitte was ist Hausbesitzer? Jemand der
375		im Haus lebt?
		senhor Becker por favor o que é Hausbesitzer?
		alguém que vive na casa?
376	Romão	Hausbesitzer ist: jemand besitzt ein Haus. also
377		jemand hat ein Haus und das heißt das Haus gehört
378		ihm.
		<i>Hausbesitzer é: alguém possui uma casa. assim</i>
		<i>alguém tem uma casa e isto quer dizer que a casa</i>
		<i>lhe pertence.</i>
379	E. S.	ahm
380	Romão	((assente com a cabeça)) proprietário da casa. ter
381		uma casa. Sim.
382	Lessandra	und was ist ein Tal herr Becker? () Tal?
383		e que é um Tal senhor Becker? () vale?
384	Romão	((para o grupo da J. D)) ()
385	Lessandra	() Tal?
386	Romão	((sinaliza que não entendeu))
387	Lessandra	Tal
388	Romão	a:: vale.

O excerto apresenta os interagentes utilizando *Hochdeutsch* e português numa sequência típica da aula de Língua Alemã do 1.º ano, em que o português é acionado para compreensão de sentido de palavras por meio da tradução de palavras da língua alemã.

Nas linhas 374 e 382, E.S. e Lessandra autosselecionam-se para a compreensão do sentido de uma palavra. Romão, ao responder, não apenas fornece a tradução da palavra, mas amplia o significado (linhas 376, 380 e 381), possibilitando às meninas o avanço na tarefa. Nesse caso, trata-se de alternância de códigos com o objetivo de construir significado de termos para avançar na tarefa.

No excerto abaixo do Segmento *Você poderia falar em alemão?*, contextualizado na seção 4.1 do Capítulo 4, esse mesmo tipo de alternância de código é utilizado pelos interagentes, mostrando que a construção das categorias professor e aluno no 1.º ano é caracterizado pelo uso de *Hochdeutsch* e português. Neste excerto, o suábico também aparece no turno de uma aluna (linha 111).

Dado 15: Segmento *Você poderia falar em alemão?* - Excerto V (Dia 13/2015 – 1º ano)

100	Romão	ich mache mal weiter. () ó ((escreve no quadro enquanto vai formulando oralmente a frase))
101		() die beiden↑?
102		eu vou continuar. () ó ((escreve no quadro enquanto vai formulando oralmente a frase)) () os dois↑?
103	Natascha	sind in Berlin. <i>estão em Berlim.</i>
104	Romão	die beiden sind [in] <i>os dois estão [em]</i>
105	Natascha	[()]
106	Romão	isso. no final. die beiden in Berlin (.) und (.)
107		() ? <i>isso. no final. os estão em Berlin e(.) () ?</i>
108	Menina não identificada	wurde= (foi=)
109	Romão	=wurde. isso
110		(.) <i>=foi. isso</i>
111	Menina não identificada	<i>tu bitte schreive</i> ((em Hochdeutsch: du bitte schreiben))
112		<i>por favor, escreva</i>
113	Romão	((relê a última parte da frase em volume baixo))
114		(.) (.) so. ist es jetzt umgekehrt. <i>(.) então. agora é do contrário.</i>
115	Rosa	Satz schreiben? <i>escrever a frase?</i>
116	Romão	ja. (4,0) macht den Satz dann machen wir Zahlen
117		sieben acht neun und zehn. und dann setzt ihr euch
118		zusammen. (.) wisst ihr was (gründen) bedeutet↑? <i>(sim (4,0) façam a frase então faremos os números sete oito nove e dez. e em seguida vocês vão trabalhar em dupla. (.) vocês sabem o que significa gründen?)</i>
119	Menina não identificada	ahn:: fundar.
120	Romão	ja. fundação. fundação. (.) der Zusammenschluss
121		der Siedlungen zu einer Stadt. wie macht ihr das?
122		

123

sim. fundação. fundação. (.) a unificação das aldeias em uma cidade. como vocês vão escrever isso?
(.)

O suábio, a exemplo do que foi notado no Excerto II do segmento *O que é B1 e o que é C1?* do 3.º ano, foi utilizado por uma aluna para o avanço em um entendimento da tarefa, para a ação de solicitar que o professor escrevesse no quadro a frase que elaborou oralmente. Trata-se de uma alternância com significado social, porque indexicaliza uma identidade local, dos suábios, bem como as identidades de professor e alunos. Reapresento um trecho do Segmento *Você poderia falar em alemão?*, pois nele há indícios da perspectiva de Romão a respeito de como deve agir o aluno na aula de Língua Alemã. O dado mostra o início de uma aula de alemão em que os alunos estão conversando em português e passam a utilizar o *Hochdeutsch* quando o professor solicita (linha 35).

Dado 16: Segmento *Você poderia falar em alemão?* - Excerto II (Dia 13/2015 – 1º ano)

20 **Natascha:** não, mas é sério ele não tá ()
21 ((conversas paralelas incompreensíveis))
22 (.)
23 **Romão:** wir haben. wir haben auf der einen Seite nicht
24 gekuckt, was wir jetzt hier haben. das stimmt aber
25 nós temos. nós não examinamos o que temos aqui
agora. mas isso é verdade
26 **Natascha:** () ((em alemão))
27 **Menina não identificada:** () mais que ano passado.
28 ((várias meninas reagem ao mesmo tempo ao que o professor, algumas
29 falas ficam incompreensíveis))
30 **Maysa:** em agosto, acho.
31 **Menina não identificada:** ()
32 **Natascha:** a:: HERR BECKER=
a:: SENHOR BECKER=
33 **Romão:** =ja.=
sim
34 **Natascha:** =você pode ver pra mim o preço da Nicole talvez da
35 viagem? que você viu ano passado [e::]
36 **Romão:** [kannst] du das
bitte auf Deutsch sprechen?
você pode fazer o favor de falar em alemão?
37 **Natascha:** ja. nein. ahn::
sim, não. ahn::

Esse excerto indica, assim, uma configuração específica para a aula de alemão, falar em língua alemã. Conforme discutido no Capítulo 4, é relevante nesse dado o enquadre construído pelos interagentes, pois, quando Romão inicia a aula, solicita que utilizem o *Hochdeutsch*, mas os alunos, ao voltarem a conversar sobre o assunto que

falavam antes da aula iniciar, falam em português, evidenciando que os usos diversos das línguas nas aulas de alemão estão relacionados com a mudança de enquadre, ou seja, mudou o assunto para algo diferente da tarefa e o endereçamento, alteram a língua mobilizada. Ou seja, as línguas indexicalizam para o professor momentos, ou melhor práticas de sala de aula, enquanto os alunos ainda utilizam de todo o seu repertório para construir significados para as tarefas e sobre o Exame de Proficiência.

Outro excerto do Segmento *Dicionário*, reproduzido abaixo, nos leva à mesma compreensão. Lessandra solicita a ajuda do professor, que demora um pouco para atendê-la, e ao chegar até ela, a menina inicia seu turno em português, demonstrando estar relembrando qual era a sua dúvida. Ao lembrar da dúvida, Lessandra a formula em *Hochdeutsch*, ou seja, o seu alinhamento ao enquadre de uma tarefa da aula é demonstrado pela alternância de código do português para o *Hochdeutsch*. Assim, evidencia-se a compreensão de Lessandra de como deve formular uma pergunta ao professor na aula de Língua Alemã.

Dado 17: Segmento *Dicionário* - Excerto II (Dia 9/2015)

494	Lessandra	herr Becker [was ()] senhor Becker, [o que ()]
Linhas 495 a 498 suprimidas ⁶⁴		
499	Lessandra	senhor Becker
500	Romão	((para Adriana)) essa conversa assim ((como ele
501		estava tendo com os alunos) não tem nada ((indo em
502		direção a Lessandra))
503	Lessandra	ahn:: o que eu ia dizer↑? condição↑? wie schreibt
504		man↑? ahn:: o que eu ia dizer? condição? Como se escreve condição?
505	Romão	Verhältnis. condição

No caso dos participantes deste estudo, os excertos analisados mostram que o uso do português e do suábico podem ser reconhecidos como usos da linguagem que constituem o aqui e agora do fazer aula de alemão no contexto desta pesquisa. Assim, ser aluno nesse contexto de pesquisa é estar engajado em práticas multilíngues em sala de aula, tendo em vista um direcionamento para o uso apenas do *Hochdeutsch* para a prova de proficiência. O contato entre os repertórios mobilizados por alunos e professores

⁶⁴ No trecho suprimido, Romão conversava comigo sobre a aplicação da prova de proficiência, na qual a interação dos candidatos com o aplicador, a exemplo do que estava ocorrendo ali naquela aula, não acontecia. Ele dizia que ali estavam sendo feitos esclarecimentos de dúvidas porque a turma estava em fase inicial de preparação para a DSD. A supressão dessa interlocução foi feita para não prejudicar a leitura da sequência de interação entre Lessandra e Romão,

sinalizam certo conflito nos dados analisados, pois os alunos demonstram que o uso do suábio e do português está a serviço da construção de entendimentos, o que é ratificado pelos professores, que respondem em português e alemão padrão, tendo em vista a construção de entendimentos. Estes ratificam a participação dos alunos que utilizam os recursos de seu repertório, mas não mobilizam o suábio em momento algum, impondo a força institucional do *Hochdeutsch* considerando o objetivo das aulas que é o de preparar para o exame.

Nesse sentido, os dados corroboram uma discussão de García (2011), para que as práticas de linguagem construídas pela translanguagem não são reconhecidas como práticas pedagógicas nas escolas. Mesmo sendo por meio dessa prática que os estudantes avançam em seu aprendizado, o discurso da escola reproduz uma ideologia dominante de língua que aponta para o estudo da língua padronizada e invisibiliza as línguas locais - no caso do cenário analisado, há invisibilização do suábio, o que pode encaminhar para uma redução linguística em favor do *Hochdeutsch*.

Nesse sentido, é possível dizer que o uso que alguns alunos fazem do suábio em sala de aula é uma forma de legitimá-lo, assim como discute Canagarajah (2013), já que revela uma prática válida da vida cotidiana. Além disso, usar o suábio e as práticas translíngues são maneiras de aproximar de seu cotidiano o aprendizado de *Hochdeutsch*, considerando que permitem que recursos da língua local componentes de seu repertório estejam junto da língua proposta pela instituição escolar para dar conta dos objetos de conhecimento e construir entendimentos. Esse tipo de configuração, como Jaffe (2001) explica, relaciona-se diretamente às ideologias de língua que perpassam as práticas de linguagem de cada região. A relação dos falantes com o suábio é produtiva já que todos os alunos falantes desta língua que passaram pelo exame de proficiência (participantes do 3.º ano) tiveram a experiência de ir para um nível mais elevado, seja para o B2 ou para o C1. Mesmo Fernando e Helmuth, que assumem ter pouco conhecimento de suábio, avançaram para o nível C1. No caso do 1.º ano, todos os alunos participantes da pesquisa possuem o certificado de aprovação no nível B1 e boa parte da turma possui grandes chances, segundo o professor, de atingir, com tranquilidade, o C1 (Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015). Essa relação, no entanto, é produtiva na fala-em-interação para os alunos, pois vai de encontro com as orientações institucionais e até mesmo do exame de proficiência que têm vista.

Em termos das identidades institucionais mencionadas nesta seção, *professor* e *aluno de Língua Alemã*, ficam evidentes alguns traços. No que se refere ao *professor de*

Língua Alemã, os dados mostram que falar *Hochdeutsch* é um traço relevante nas interações, pois os professores participantes da pesquisa o utilizam como língua de interação em sala de aula, o que aponta talvez para a meta-fim que precisam cumprir, preparar os alunos para o exame de proficiência. Além desse traço, consitui a mesma identidade o traço representado pela alternância entre *Hochdeutsch* e português e *Hochdeutsch* e suábio para auxiliar no avanço de entendimentos por parte dos alunos. O suábio é um traço da identidade institucional de *professor de Língua Alemã* porque o compreendem, mas essa língua não é falada pelos professores, tendo em vista que respondem em *Hochdeutsch* os turnos construídos em suábio.

Em relação à participação, o traço característico da categoria de *professor* relaciona-se à não seleção de participante para o próximo turno, salvo quando dois autosselecionam-se ao mesmo tempo (Romão Becker no Excerto VII Segmento *Você poderia falar em alemão?*). No caso de Romão, ocorre de ele fazer uma pergunta ou então iniciar a leitura da resposta e os demais participantes começam a levantar hipóteses de respostas, Romão Becker então aponta para aquele que está dando a resposta esperada por ele, diante dessa avaliação positiva em relação ao colega, os demais silenciam. Em relação à Marília, ela ratifica ou inicia o reparo em relação às respostas dadas, mas não seleciona quem tomará o turno seguinte. Como mencionei acima, apenas uma vez em todo o tempo de geração de dados, ela selecionou João (Excerto II do segmento *O que é B1 e o que é C1?* Dia 7/2015)

A identidade institucional de *aluno* subdivide-se em pelo menos duas nos dados apresentados, uma demonstrada na fala-em-interação e outra evidente no ponto de vista dos professores. Do ponto de vista dos professores, o aluno de Língua Alemã é aquele que utiliza o *Hochdeutsch* como língua de interação em aula de alemão, haja vista o segmento *Você poderia falar em alemão?* do 1.º ano, no qual Romão pede que os alunos passem a utilizar o alemão, pois desde a sua chegada eles mantinham fala em português e no segmento *O que é B1 e o que é C1?*, em que Marília constrói uma valoração do *Hochdeutsch* em detrimento do suábio e do português. Em contraposição a esse uso da língua, os dados evidenciam que, para os próprios alunos, o traço característico da categoria da qual fazem parte é lançar mão de todo o seu repertório. Então, nessa identidade emergente na fala-em-interação, podem ser tomados como traços do *aluno de Língua Alemã*: falar *Hochdeutsch* como língua de interação durante as tarefas de sala de aula; alternar entre o *Hochdeutsch* e o português para avançar na construção conjunta de entendimentos; usar o suábio durante a construção conjunta de entendimentos; e o

português quando deixam de lado a tarefa para dar conta de outra demanda de sala de aula.

Nesse sentido, os dados mostram que o objetivo da instituição escolar e da instituição mantenedora está sendo alcançado por meio de práticas pedagógicas, que estão alinhadas à política linguística local de valorização do *Hochdeutsch*. Para os fins pretendidos, a atuação dos professores é eficaz mesmo que essa tomada de posição, motivada pela escolha institucional, veicule uma noção de língua e de proficiência relacionada à língua como um produto e ao controle total desta. Os alunos do grupo B se alinham a essa escolha institucional e, mesmo tendo uma compreensão diferente do que seja língua, pois não usam línguas em separado, mas sim o conjunto de recursos componentes de seu repertório, apontando para um entendimento mais amplo desse construto. O alinhamento se dá em função de possuírem objetivos e benefícios claros para o aprendizado de língua alemã e de as aulas serem orquestradas por um sistema de participação que oportuniza pouca agentividade dos alunos, apesar dos usos criativos permitidos pela translanguagem.

Esses traços identitários orientam para a compreensão de outra identidade institucional, a de *bom aluno de Língua Alemã*. O bom aluno é o que fala *Hochdeutsch*, está engajado nas atividades propostas pelos professores e dá conta delas, independentemente do uso que faz dos recursos do seu repertório. Nesse sentido, falar *Hochdeutsch*, ter claro o objetivo de obter um bom resultado na DSD e ser conhecedor dos benefícios de se alcançar o nível C1 orientam o aprendizado de língua alemã nas turmas, pois os alunos têm consciência disso e se engajam nas atividades orientados para como obter um desempenho satisfatório no exame.

Os dados analisados mostram o protagonismo de alguns, haja vista o fato de que há pouca ou nenhuma participação de alguns dos alunos na fala-em-interação. No 3.º ano, Andrey e João são pouco ativos porque participam oralmente menos do que Lara, Anita, Jonas Túlio, Helmuth e Fernando, apesar disso participam fazendo todas as atividades propostas por Marília. O resultado no exame de proficiência desses dois alunos foi o avanço para o nível B2 enquanto os demais avançaram para o nível máximo, C1. Durante o exame de proficiência que tive a oportunidade de acompanhar, após as provas de oralidade de João e Andrey, um dos avaliadores, o professor Romão Becker, conversou comigo sobre o desempenho deles:

[...] João e Andrey ficaram no nível B2 na modalidade oralidade, pois têm, **limitações linguísticas e não se esforçaram muito para estudar o tema**. Além disso aconteceu de eles entenderem o questionamento, mas não conseguirem falar sobre o assunto por **falta de vocabulário e dificuldades gramaticais**. (Diário de Campo. Prova de proficiência. 2.º semestre de 2015)

O professor avaliador salienta algumas características do bom candidato ao avanço para o nível C1, como *esforçar-se, estudar muito o tema, possuir vocabulário satisfatório e não possuir dificuldades gramaticais*. No cenário de pesquisa, os candidatos inscritos no exame se identificam com essa identidade *aluno*, pois são os alunos do grupo B do 3.º que participam do exame. Nesse sentido, ser um bom candidato é ser um bom aluno de Língua Alemã, que precisa não apenas conhecer a língua, mas sim fazer um uso em práticas de linguagem avançadas que exigem um vocabulário complexo e saber discutir uma temática com propriedade. Para isso o aluno precisa se esforçar bastante, o que implica estudar muito o tema para poder apresentá-lo bem e responder satisfatoriamente as perguntas dos arguidores.

O resultado foi reconhecido pelos próprios alunos, como é possível ver nas entrevistas. Andrey diz que foi *mais ou menos, não estando entre os melhores*. João é objetivo na resposta, dizendo que avançou para o B2. Seguem os relatos:

Adriana: e você sabe como você foi na [prova de] oralidade?

Andrey: não. eu fui mais ou menos, não fui mal, mas também não fui um dos melhores.

(Entrevista concedida no segundo semestre de 2015)

Adriana: e você já teve o resultado da prova?

João: da da DSD?

Adriana: DSD.

João: algumas sim. é:: B2 em uma [oralidade] e nas outras não dá pra saber ainda.

(Entrevista concedida no segundo semestre de 2015)

Em suas entrevistas, os mesmos alunos reforçam a noção do bom candidato às provas de proficiência em alemão e do bom aluno. Segundo Andrey:

Adriana: em relação a falar bem, você acha que fala bem essas línguas?

Andrey: **eu particularmente não porque não sou muito de falar e tal**. mesmo no português assim tenho problemas e tal, né. eu não falo mal mas é que me dou muito bem né de falar línguas e tal ().

[...]

Adriana: tá. e sobre a prova de proficiência? você falou sobre o que é falar bem pra você e o que é falar bem para a prova DSD?

Andrey: ali **precisava estudar bastante**, eu acho que você tinha que estar bem preparado pra prova. além de você **conseguir falar bem**, você tem que tá preparado não adianta só... simplesmente querer ir fazer a prova lá.

Adriana: o que eles esperam de você?

Andrey: eles esperam que você tenha um bom nível de alemão e que se **entenda bastante de um assunto**, determinado assunto particularmente ainda da Alemanha não só aqui do Brasil. você tem saber do assunto da Alemanha. Eles olham formas de trabalho, como é que você fala, como é que você preparou seu texto e tudo.

(Entrevista concedida no segundo semestre de 2015)

Quando Andrey responde que não fala bem *porque não sou muito de falar e tal*, mostra que ele entende que a participação na fala-em-interação é um fator que contribui para um bom desempenho na língua-alvo e também no português, como ele mesmo afirma. Na sequência, o adolescente mostra o que se espera do candidato/aluno: *estude bastante, se prepare para a prova*, isso implica *entender o assunto e falar bem*.

Quanto a João, quando questionado se considera que fala bem português, suábico e *Hochdeutsch*, línguas que ele declarou utilizar no seu diário de participante, ele diz o seguinte:

Adriana: ahn:: e você considera que fala bem essas três línguas?

João: não não, eu acho que o *Hochdeutsch* **falta um pouco mais aprimoramento**, mas as outras duas dá pra se dizer que sim.

Adriana: e o que você entende por falar bem uma língua?

João: é:: pronunciar bem, saber escrever principalmente eu acho. e:: é essas duas coisas.

(Entrevista concedida no segundo semestre de 2015)

João entende que ele não fala bem o *Hochdeutsch*, pois *falta um pouco mais aprimoramento*, o que é contraditório com o lugar ocupado por ele, aluno de uma instituição que ensina língua alemã com ótimos índices de avanço de nível nas provas DSD. Provavelmente o aluno estivesse se referindo ao empenho pessoal em se aprimorar no estudo da língua, considerando que, na perspectiva do avaliador, ele está entre os alunos que *não se esforçaram muito para estudar*. Ele reconheceu essa visão do outro para si, mesmo assim João teve um ótimo desempenho, afinal o nível B2 é um nível avançado que lhe garante algumas conquistas em termos de mobilidade. Um aluno B2 pode fazer cursos de curta duração na Alemanha e, à época da pesquisa, poderia candidatar-se a uma vaga no Programa Ciências sem Fronteiras do Governo Federal.

No 1.º ano, o protagonismo de D.K. e de Maysa não é percebido, pois eles não interagem durante as tarefas com o professor. Ambos fazem as atividades propostas e dialogam com os colegas em volume muito baixo durante as aulas, o que impediu a

transcrição de suas poucas falas. Em momento algum dos dados gerados, eles interpelaram o professor e nem foram interpelados por este. Para o professor, ambos possuem conhecimentos diferentes da língua alemã: Maysa está entre as melhores alunas, estando em primeiro lugar em relação aos demais, e D.K. é o último na escala feita por Romão.

as melhores aqui são Maysa/é um grupo muito homogêneo aqui, Natascha, Gabriela são/ e a J.D. são ótimas. a E.S. tem um pouco de dificuldade, mas vai também. Eu diria depois a Rosa... Rosa, Natascha, Gabriela e a J.D./ A E.S. a Cinthya e a Lessandra é um outro nível um pouquinho mais abaixo mas é muito parelho, um pouco mais abaixo. o D.K. também um pouco mais abaixo (Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015).

O diferencial de Maysa possivelmente está no fato de ela ser reconhecida como aluna boa, aluna que se esforça, conforme excerto abaixo. Romão não diz que D. K não se esforça, mas é possível inferir da fala do professor: se ele está abaixo em relação às colegas que se esforçam, talvez seja por falta de esforço pessoal no estudo da língua.

a Maysa é uma boa aluna ela se esforça ela quer fazer o pai dela fala alemão dialeto daqui mas a mãe não a vó fala então ela tem mais ou menos o mesmo perfil da Natascha sim. a gente percebe que não fala em casa, mas assim:: então falta um pouco de influência pra elas mesmo no dialeto, mas como **são alunas que são/se esforçam** que fazem então não ficam pra trás não (Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015).

Nessa turma, o fato de não haver muita participação de um ou outro aluno não significa não ser bom falante de alemão, nem ser aluno ruim. O que caracteriza o bom aluno é o esforço no estudo da língua alemã, esforçar-se leva o aluno a alcançar a proficiência esperada para a prova DSD. Na sequência da entrevista, o professor fala sobre quais de seus alunos são reconhecidos por ele como proficientes:

Adriana: o senhor considera que eles sejam proficientes em alemão?
Romão: sim é:: essa turma que eu vou tê-los mais um ano, mais um ano e meio para prepará-los, né, eles estão num nível muito bom, esse aqui é um nível muito bom, um grupinho homogêneo. **eu acho talvez tirando o D.K. todos passam, né.** eles vão estar bem nas quatro habilidades. eles vão conseguir se virar tanto na escrita na fala, enfim nas quatro habilidades eles vão dar conta. eles conseguem também se comunicar com qualquer alemão, várias vezes falta uma palavra ou uma expressão ou às vezes (pode dizer) que que é esse termo mesmo? mas eles já têm a capacidade de por exemplo no nível C1, se eu não sei uma palavra eu faço uma descrição para explicar (o significado) daquela palavra. isso é uma característica do nível C1, se você começa no B1, intermediário, bem mais simples, mas no C1 uma das possibilidades se eu não sei uma palavra, pode acontecer, “ah, não me lembro como se fala essa

palavra”, então tem que saber descrever o significado dessa palavra, isso eles sabem fazer. (Entrevista concedida no 2.º semestre de 2015).

Sobre ser ou não proficiente em alemão, quando questionado, Romão direciona para *passar na prova*, permitindo o entendimento de que ser proficiente é *passar na prova*, o que equivale a avançar do nível B1 para o C1, sendo capaz de, mesmo não lembrando uma palavra em alemão, explicar ou descrever o significado dela para se fazer compreender.

Subjacente às identidades institucionais discutidas nesta seção estão significados sociais relevantes para aquela comunidade tanto local quanto translocalmente, por isso, na próxima seção, faço a relação entre a constituição identitária discutida aqui com os valores sociais que as sustentam.

5.2 IDENTIDADES INSTITUCIONAIS E SUA RELAÇÃO COM SIGNIFICADOS SOCIAIS LOCAIS E TRANSLOCAIS

Nesta seção, discuto a dupla orientação identitária dos alunos que se preparam para o Exame de proficiência em alemão padrão. Por um lado, são reconhecidos pela comunidade do entorno como suábios devido ao suábio e a sua cultura alemã. Por outro lado, no colégio são reconhecidos como falantes de um alemão que não é de verdade, de o suábio e, por isso, precisam aprender o alemão da escola, o *Hochdeutsch*, falar o mais próximo possível de um falante nativo, o que está articulado com a noção de *alemão de verdade*, identidade hegemônica translocal pretendida. Assim, estar engajado na tarefa da aula usando seu repertório linguístico significa chegar mais próximo da noção de proficiência do exame (DSD) e de ser *alemão de verdade* – identidade moderna, cosmopolita, globalizada e hegemônica que possibilita mobilidade. A busca por essa identidade, no entanto, é marcada pelo uso do suábio, que é índice de pertencimento e meio para se chegar à proficiência no alemão da escola e das DSD.

O caso de Helmuth, aluno do 3.º ano, aponta para essa dupla orientação. Ele não é descendente de suábios do Danúbio, mas, aparentemente, reconhece esse traço como necessário para a noção de pertencimento local, ou seja, saber suábio contribui para ele ser aceito naquela comunidade que, agora, por meio do uso que ele faz da língua, também é dele. Então, falar o suábio é simbólico do que a comunidade entende sobre *fazer parte* e Helmuth compreende isso, fazendo uso dessa língua quando possível. Além disso, ele

reconhece a importância do *Hochdeutsch*, reconhece benefícios para o trabalho e para mobilidade, conforme mostram dados da entrevista dele.

Helmuth: Nós temos a oportunidade de ter um diploma de alemão, ou seja, futuramente ele pode ser usado pra **trabalhar numa multinacional, ir pra Alemanha**, (e nessa parte o colégio) é diferenciado dos outros colégio, é difícil o colégio que tem ((alemão)), inglês todos têm, mas o alemão é poucos que têm e ele é mais () com certeza vai fazer uma diferença bastante grande no futuro.

Adriana: E vc foi então pra Alemanha ano passado, né.

Helmuth: ahan.

Adriana: a professora contou. você ficou um mês lá?

Helmuth: ahan. **Eu ganhei a viagem**, que nem isso foi outra parte boa do alemão, tem esse concurso do Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro, e que assim teoricamente os melhores falantes ganham viagem ou ou/por causa do alemão. E daí eu fui lá, eles iam pagar só o primeiro colocado, foi 8 alunos das escolas que foram selecionados e que têm vontade de ir. Eu sei que eu não sou o melhor da turma, mas consegui ser selecionado pra ir pra lá e daí lá eu consegui convencer os jurados e eu fiquei em primeiro lugar e ganhei uma viagem com despesas e tudo pago.

Os trechos em negrito indicam que o *Hochdeutsch* está relacionado com mobilidade, *trabalhar numa multinacional, ir pra Alemanha, Eu ganhei a viagem*, ou seja, falar essa língua lhe proporcionou benefícios. Ele reconhece não ser o melhor da turma. Para o menino, essa aprendizagem tem um peso maior, ele tem um compromisso mais evidente com o aprendizado da língua, já que é de fora, mas vislumbra a mobilidade que a língua alemã padrão pode lhe possibilitar.

Assim como na fala de Helmut, a mobilidade está presente na fala de todos os alunos participantes da pesquisa, quando questionados sobre sua perspectiva a respeito do exame de proficiência ofertado no colégio. Todos reconhecem que o exame os habilita para a mobilidade, *estudar na Alemanha, viajar para lá e não ter dificuldades na interação em países de fala alemã* (Entrevistas concedidas no segundo semestre de 2015). Assim, o uso do *Hochdeutsch* aponta para a mobilidade, constituindo a identidade cosmopolita majoritária que reflete uma política linguística vertical, mesmo que local, de identificação com um outro. Nesse caso, o *Hochdeutsch* possui prestígio local e translocal, sendo por meio dele que a identidade étnico-linguística alemão translocal é fortalecida, agregando ao capital simbólico dos seus falantes os valores *mais alemão e mais translocal*.

Essa política local que sinaliza para a identidade cosmopolita está expressa na paisagem linguística local, conforme apresentado no Capítulo 1 deste trabalho, onde estão presentes as línguas alemã e portuguesa em suas versões padronizadas, reforçando um

bilinguismo de elite. Tal tendência revela escolhas institucionais, pois, no caso do cenário da pesquisa, as placas indicativas e outras sinalizações bilíngues são mantidas pela cooperativa da região num esforço não apenas de determinar o lugar como turístico, mas também de mostrar ideologicamente que há uma ligação desse povo com a Alemanha. Nesse caso, as línguas presentes localmente entram no mercado linguístico (BOURDIEU, 2008) de modo a reforçar a própria presença e também promover a relação econômica com a Alemanha. Essa ideologia linguística da comunidade revela a preocupação com o desenvolvimento dessa uma identidade cosmopolita, moderna, globalizada - *ser alemão de verdade* - em oposição à ancestralidade que possivelmente se associasse à língua local/ancestral, promovendo uma hierarquização entre as línguas (JAFFE, 2012). O que temos aqui é a língua em favor da mobilidade, no sentido de que o *Hochdeutsch* facilita essa mobilidade.

O suábico tem legitimidade local, estando presente nas práticas de linguagem dos falantes multilíngues da colônia, fazendo com que seus falantes sejam identificados pelos vizinhos da sede do município como alemães – traço de grande valor na região. Essa língua também tem valor no mercado linguístico, tendo em vista que, no município de entorno, são vistos como alemães por falarem o suábico, mesmo não sendo compreendidos, pois não é uma língua amplamente conhecida. Isso quer dizer que essa língua tem valor de mercado, representando no entorno os alemães bem-sucedidos das colônias. Em relação ao uso do suábico com falantes de outras comunidades de alemão no Brasil, como no caso falantes de *Hunsrückisch*, a interlocução acontece, apesar das diferenças entre as línguas alemãs. Na Alemanha, porém, o falante de suábico será reconhecido como brasileiro, imigrante ou descendente de imigrante que mora no Brasil, uma vez que essa língua sobrevive apenas no Brasil. Sobre essa questão, Helmuth, que ganhou uma viagem à Alemanha por bom desempenho na língua alemã, relatou que *o suábico é compreendido lá, mas as pessoas de lá o caracterizam como um falar antigo* (Entrevista concedida no segundo semestre de 2015).

Nos dados de fala-em-interação, a identidade relacionada a *ser alemão de verdade* é negociada por meio de línguas que não representam essa identidade como o português e o suábico. À medida que ocorre negociação linguística nos padrões discutidos na seção 2.3 do Capítulo 2, estão sendo negociadas as identidades constituídas localmente. Retomo abaixo trechos de segmentos interacionais para ampliar a discussão.

No 3.º ano, há usos mais perceptíveis do suábico, sobretudo nos turnos de Lara, Anita, Jonas Túlio, João e Helmuth. Com exceção de Helmuth, os demais são

descendentes de suábios e possuem uma vivência intensa na língua no seio familiar, então trazem essa experiência para a sala de aula, que aponta para o local. Essa experiência é ratificada por Marília, mesmo que responda sempre em *Hochdeutsch*, língua que sinaliza para a identidade translocal pretendida. Lara, por exemplo, seleciona recursos do suábio no Segmento *Tema controverso* – Excerto III (discutido acima neste capítulo), e no excerto II do segmento *Melhor o dialeto suábio que o português* (transcrito abaixo), assim como em vários momentos de todas as aulas observadas, é ela quem inicia o turno de fala, usando o suábio, sendo seguida por Anita no caso do dado apresentado na sequência.

Dado 18: Segmento *Melhor o dialeto suábio que o português* - trecho do Excerto II (Dia 7/2015 – 3º ano)

- 144 **Lara:** *fãliert mǎ viel wen ma Schwowisch sprechǎ?* ((em
 145 *Hochdeutsch:* verliert man viel wenn man
 146 *Donauschwäbisch spricht?))*
a gente perde muita nota se falar o dialeto suábio?
- 147 **Marília:** *sehr viel im Niveau C1 sehr viel.*
 muito no nível C1 muito.
- 148 **Anita:** *a: awǎ liwǎr Schwowisch wie Portuguisisch.* ((Em
 149 *Hochdeutsch:* Aber lieber Donauschwäbisch als
 150 *Portuguisisch))*
a:: mas melhor o dialeto suábio do que português.
- 151 **Marília:** *ahm:: (.) Portuguisisch Schwowisch ist genau wie*
 152 *Portuguisisch in dem Fall verstehst du? hier wird*
 153 *já nicht getestet ob du ein Dialekt sprechen kannst.*
 154 *hier wird getestet ob du in einer Standart sprache*
 155 *dich auf Deutsch unterhalten kannst. so das alle*
 156 *Menschen auf der Welt dich verstehen können*
 157 *Schwowisch können nicht alle Menschen. (.) Englisch*
 158 *() noch mehr, in der Deutschen Sprache ()*
 159 *a:: português o dialeto é exatamente como português*
 nesse caso você entende? aqui não é testado se você
 sabe falar um dialeto. aqui é testado se você pode
 se comunicar em uma linguagem padrão. assim que
 todas as pessoas no mundo possam te entender o
 dialeto suábio não são todos que sabem. inglês ()
 ainda mais na língua alemã são usadas milhares de
 palavras inglesas e então se você misturar uma
 palavra em inglês como se fosse alemão fica melhor
 do que você falar em português.

Lara e Anita não se limitam a usar apenas *Hochdeutsch*, ainda que seja esta a orientação, nem mesmo preferem o português em alguns momentos, utilizando o suábio e são ratificadas pela professora em *Hochdeutsch* (linhas 144 e 148). Esse dado aponta que, para as meninas, o suábio está mais próximo do alemão da prova do que o português e, possivelmente, que ambas sejam candidatas em potencial para o avanço de nível, uma vez que participam das tarefas em sala de aula por meio da mobilização do seu repertório linguístico. Desse modo, o dado aponta para o fato de que as alunas valorizam o falar, os saberes e valores locais e possuem uma noção de repertório linguístico e não de língua

em separado, demonstrando que a translinguagem é constitutiva de suas práticas, mesmo quando se alinham ao *Hochdeutsch*.

O segmento *O que é B1 e o que é C1?* também é representativo do que foi notado em outras aulas observadas, pois mostra os três meninos, Jonas Tulio, João e Helmuth, selecionando o suábio.

Dado 19: Trechos do Segmento *O que é B1 e o que é C1?* - Excerto II (Dia 7/2015)

- 363 **Marília** bis fünf Minuten noch mal Diskussion. (.) so
 364 jetzt wollte ich euch sagen hier wann man nicht
 365 durch kommt in dieser Prüfung.
mais uma vez discussão de até cinco minutos.
então agora eu queria falar para vocês quando não
se passa nessa prova.
- 366 **João** *tes muss ich wissã.* ((em Hochdeutsch: das muss
 367 ich wissen))
isso eu tenho que saber.
- [...]
- 389 **Jonas Tulio** *wie viel is tã máximo?* ((em Hochdeutsch: Wie viel
 390 ist das maximale?))
quanto é o máximo?
- [...]
- 465 **Marília** ich möchte mich nicht blamieren.
eu não quero passar vergonha.
- 466 **Helmuth** *und wenn ich zum Beispiel in dā mündliche C1 habe*
 467 *un in dā schriftliche nemol B2 und dann wie*
 468 *bleibt tes?* ((em Hochdeutsch: und wenn ich zum
 Beispiel in der mündliche C1 habe und in dāer
 schriftliche nicht mal B2 und dann wie bleibt
 das?))
e por exemplo se eu tirar C1 na parte oral e nem
ao menos um B2 na parte escrita e então como
fica?



Esses dados mostram que, ao selecionarem o suábio em uma prática escolar em que o alemão padrão é a língua-alvo, os alunos encontram uma forma de dar conta dessa língua com o auxílio do suábio, legitimando a língua local. O que se torna relevante aqui é a coconstrução de uma identidade relacionada a ser competente em *Hochdeutsch* que reflete políticas linguísticas familiares e locais, representadas pelo uso da língua local, principalmente nas posturas de Lara, Anita, João e Jonas Túlio, que são descendentes. Ou seja, nas práticas de linguagem cotidianas familiares e locais, os falantes lançam mão de

um repertório mais amplo para a interação, o qual é utilizado para buscar ser competente em *Hochdeutsch* na prática escolar.

O uso do suábico pelo grupo do 1.º ano é menos frequente do que no 3.º ano, já que são apenas dois turnos construídos nessa língua em todos os dados gerados e estão presentes no Segmento *Dicionário* e no segmento *Você poderia falar em alemão?* Seguem os trechos de cada dado.

Dado 20: Segmento *Dicionário* (Dia 9/2015 – 1.º ano)

246	Natascha	tá então não tem a explicação [em alemão].
247	Cinthy	jo... do kamma net ((em <i>Hochdeutsch</i> : ja... da kann
248		man nicht)) sim... não tem nada
249	Romão	nah ja. ah sim
250	J.D.	tem que ser dicionário alemão alemão

[...]

466	Romão	das ist zu erklären. steht das nicht da im
467		Wörterbuch? isto deve ser explicado. isto não consta no
468	Menina não	höscht du das groß geschrieve? ((em <i>Hochdeutsch</i> :
469	identificada?	hast du das groß geschrieben?)) você escreveu isto com letra maiúscula?
470	Menina não	ja.
	identificada	sim

Dado 21: Segmento *Você poderia falar em alemão?* Excerto IV (Dia 13/2015 – 1.º ano)

109	Romão	=wurde. isso
110		(.) =foi. isso
111	Menina não	tu bitte schreive((em <i>Hochdeutsch</i> : du bitte
112	identificada	schreiben)) por favor, escreva

Apesar de haver uma baixa ocorrência do suábico, sabendo que todos os alunos desse grupo são descendentes de suábios, pode-se compreender que eles utilizam os conhecimentos provenientes dessa língua para construir entendimentos em *Hochdeutsch*, uma vez que faz parte de seu repertório. Se por um lado, esse grupo mobiliza menos o suábico, por outro os alunos mostraram-se muito mais alinhados ao uso do português em enquadres diferentes dos enquadres das tarefas, conforme pode ser notado no início do Segmento *Você poderia falar em alemão?* Essa configuração evidencia práticas de linguagem diferentes em ambos os grupos.

A escolha entre as línguas do repertório linguístico cria o que Jaffe (2000) chama de intimidade, mostrando que, em uma comunidade multilíngue, cujas práticas de linguagem não são limitadas e restritas a partir de uma visão monolíngue, ocorrem práticas multilíngues, em que os falantes lançam mão da translinguagem. A translinguagem, nesse caso, seria intencional porque indexicaliza identidades e relações sociais, refletindo padrões cotidianos de interação e estratégias interpretativas. Assim, elas tomam a liberdade de posicionar suas performances de acordo com a imagem identitária e cultural que pretendem evocar.

Desse modo, valoriza-se uma língua em função do poder que ela mantém em outras escalas, no caso da colônia, o suábio tem um valor no mercado local, e escolheu-se o *Hochdeutsch* e se legitima essa língua, por meio do seu ensino no colégio, do uso dentro da/para a cooperativa, do museu, como melhor e “mais correta” em oposição ao falar local, desprestigiando este em favor daquela língua, mantendo uma lógica mercadológica capaz de determinar e fortalecer a hierarquia entre as línguas presentes no local (JAFFE, 2012). No espaço local analisado, as línguas competem entre si a partir de valores indexicalizados a elas que vêm também de outra escala, ou seja, indexicalidades provenientes da escala global que acabam determinando práticas locais de linguagem.

O local, embora não seja um grande centro que receba muita imigração, tem características que o tornam complexo e sinalizam a mobilidade. Afinal, quando se aprende o português e o *Hochdeutsch*, principalmente o segundo, visa-se à capacidade de o indivíduo poder trabalhar em multinacionais, morar em países de fala alemã, principalmente na Alemanha, e poder interagir onde for. Além disso, aprender o alemão padrão cria a possibilidade profissional de trabalhar na cooperativa local, que mantém relações econômicas e sociais com a Alemanha, assim, falar esse alemão significa ter grandes chances de atuação na cooperativa, que também possibilita o intercâmbio com a Alemanha.

Se, por um lado, há uma tendência ao bilinguismo de elite nas aulas de língua alemã, quando o currículo prevê o ensino de duas línguas legitimadas, por outro lado, é preciso considerar que, para dar conta dos objetos de aprendizagem, os participantes lançam mão de todo o seu repertório linguístico. Além disso, os falantes falam ainda outras línguas. Romão, por exemplo, é falante de *Hunsrückisch*, Helmuth e Marília tiveram ou têm contato com *Hunsrückisch*, e Anita e Fernando estão bastante engajados com a aprendizagem do inglês. Todos os alunos e professores também, de algum modo, mantêm contatos familiares e de amizade com pessoas falantes de línguas alemãs, faladas

em regiões de fala alemã na Europa. Essa configuração do repertório de cada um, então, nos impede de fazer uma redução da realidade linguística local como bilíngue, pois o cenário se constitui como um ambiente multilíngue.

Para fechar essa discussão, retomo algumas afirmações. Os dados mostram que ser competente no fazer aula de alemão constitui em avançar na construção conjunta de entendimentos a partir da mobilização de recursos do repertório linguístico dos interagentes alternando códigos tanto no nível inter quanto no nível intraturno. A translinguagem também é utilizada em práticas, como a construção de entendimentos, avaliação do turno anterior e na conversa informal. Assim, “a diversidade e a complexidade com que indivíduos multilíngues são constituídos permitem a eles experimentar e utilizar recursos variados e complexos na medida que interagem em práticas comunicativas” (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 49). Essa característica da fala-em-interação revelada nos dados gerados compõem um cenário de translinguagem é motivada por valores sociais locais (CANAGARAJAH, 2013).

Outro aspecto do fazer aula de alemão no contexto de pesquisa é o apoio de um membro ratificado como competente em língua alemã pelos interagentes, que coincide com as figuras institucionais do professor, aplicador e avaliador da prova de proficiência. Os alunos endereçam sua fala à Marília e a Romão para esclarecimento de dúvidas e é com eles que constroem entendimentos sobre os objetos de estudos emergentes e contingentes daquele aqui e agora. Dessa forma, os professores são reconhecidos pelos alunos como aqueles que poderão auxiliar na construção da competência em *Hochdeutsch* necessária para o avanço de nível no exame de proficiência.

Nos dados, não foram encontradas interações entre os alunos sobre os conteúdos propostos pelos professores. Como no Segmento *Você poderia falar em alemão?*, as interlocuções entre os alunos relacionam-se a assuntos diferentes do conteúdo, geralmente abordados em português.

Em função de o *Hochdeutsch* ser a língua de interação para o estudo do alemão padrão e ser a língua selecionada pelos professores, os participantes da pesquisa conferem a ela uma legitimidade diferente do que ao suábico e ao português. Essas línguas, no entanto, estão presentes na fala-em-interação e, por esse motivo, são legitimadas pelos falantes como recursos para a construção de entendimentos, avaliação e avanços nas atividades, ou seja, o uso delas feito pelos participantes está orientado para a tarefa. Assim a noção de falante nativo está presente no cenário de pesquisa como um objetivo de forma evidente e até mesmo orienta o desempenho dos alunos no dia-a-dia de sala de aula e

durante o exame DSD. Trata-se de um ideário que contribui para o desempenho dos alunos em busca da proficiência pretendida, já que esta, por um lado, não inclui o suábio porque os candidatos a avanço de nível nas DSD não podem usá-lo, mas, por outro, o inclui como recurso para se atingir a proficiência esperada em *Hochdeutsch*. Assim, ser *bom aluno de Língua Alemã* é ter o *Hochdeutsch* como objetivo e como língua de interação, visando dar conta dos exames de proficiência e, por extensão, falar como um "nativo".

Por fim, neste capítulo, discuti como as identidades institucionais estão indexicalizadas pelo uso do repertório linguístico dos participantes e carregadas de valores, saberes e significados locais e translocais. A constituição dessas práticas escolares mostram que trabalhar com noções totalizantes de língua e proficiência podem atuar em uma possível redução da diversidade linguística, mas não impede que as práticas multilíngues se estabeleçam e auxiliem na construção local de significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou compreender o que ocorre no período anterior ao exame de proficiência de língua alemã como língua adicional no colégio cenário da pesquisa, que está localizado em um contexto multilíngue no interior do Paraná. O objetivo foi investigar como, no aqui e agora do contexto institucional de sala de aula, os recursos do repertório linguístico dos participantes eram mobilizados para o participar e para o fazer ser competente em aulas de Língua Alemã, sinalizando que os usos das línguas são uma estratégia de contextualização utilizada pelos participantes para a construção conjunta de entendimentos, bem como um índice que aponta identidades localmente constituídas e relevantes na fala-em-interação. Para a realização do propósito deste estudo, descrevi como ocorre a participação na fala-em-interação de um 1.º e um 3.º ano do Ensino Médio do colégio cenário da pesquisa, enfatizando a forma como os participantes constroem entendimentos de forma conjunta.

6.1 PRÁTICAS DE LINGUAGEM DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM AULAS DE LÍNGUA ALEMÃ EM UM CONTEXTO MULTILÍNGUE

O colégio cenário do estudo, como foi apresentado ao longo deste texto, propõe em seu Projeto Político-Pedagógico o ensino de língua alemã padrão, sendo, porém, orientado por um currículo monolíngue, cuja língua de interação é o português, é a língua mais usada para as ações desempenhadas na instituição, exceto nas aulas de Língua Alemã, no caso do Ensino Médio. Os professores de alemão direcionam as práticas em suas aulas por meio do *Hochdeutsch* - alemão em uma pragmática local -, reconhecido pelos participantes como a língua de interação e também a língua-alvo do ensino visando ao Exame de Proficiência.

Na análise, em um primeiro momento, no Capítulo 4, o objetivo era descrever os usos das línguas na sequencialidade da fala-em-interação com o intuito de reconhecer se a alternância de línguas era recorrente nas aulas e se estas aconteciam com significados sociais. Os resultados dessa análise mostram que, nas práticas de linguagem na aula de Língua Alemã, aparece a diversidade do repertório linguístico dos participantes da pesquisa, pois os alunos utilizam o português em vários momentos, como recurso para a construção de entendimentos, checagem de entendimentos e tradução, bem como para a

interação informal em sala de aula quando estão alinhados em um enquadre diferente do relacionado à tarefa de aula. O suábio, por sua vez, também é utilizado pelos alunos para a construção de seus turnos. Os alunos utilizam recursos do seu repertório tendo em vista a construção de uma proficiência em alemão padrão que seria avaliada no exame de proficiência pelo qual os alunos se submeteriam - os do 3.º ano fizeram alguns meses após a geração de dados e os do 1.º ano, dois anos depois.

Nos turnos dos alunos, essas línguas se justapõem nos níveis inter e intraturnos. A justaposição é acionada principalmente para dar conta das tarefas de sala de aula, mas também, no caso do 3.º ano, para compreenderem como funciona o exame de proficiência ao qual se submeteriam. Ao alinharem-se ao enquadre, proposto geralmente por um dos alunos (por exemplo, Lara no segmento *O que é B1 e o que é C1?* Excerto II - Dia 7/2015) que se autosseleciona e orienta a interação para dúvidas emergentes daquele aqui-e-agora sobre o funcionamento da prova de proficiência, também utilizam o suábio. No caso do 1.º ano, o uso do português em alternância com o *Hochdeutsch* é mais recorrente do que o uso do suábio. Nesse caso, a proficiência em suábio e as práticas de alternância estão a serviço da proficiência em língua alemã padrão, pois essa possibilidade permite que o alemão padrão seja identificado pelos alunos como uma língua não tão estrangeira, conforme prevê o PPP da instituição, e a meta de avanço de nível no exame de proficiência seja mais provável.

Nesse sentido, a participação dos alunos é construída com base na alternância de línguas, que constitui seu repertório e é usado como recurso para dar conta de demandas daquele aqui-e-agora, por exemplo, o português pode ser acionado quando há uma busca momentânea de vocabulário ou para tradução que auxilie no entendimento de uma frase. Essa é uma característica singular da participação construída nas salas de aula participantes da pesquisa que diferencia o contexto de outras realidades também multilíngues, em que a língua de interação era o português, apesar de os interagentes serem multilíngues, com pouca alternância de línguas, como nos cenários investigados por Semechechem (2016) e por Uflacker (2012).

A alternância de línguas mobilizada pelos professores difere da realizada pelos alunos porque estes mobilizam o *Hochdeutsch*, tomado como língua de interação, e o português, este com fins didáticos muito claros, é acionado para traduzir vocabulários e ampliar a compreensão de palavras e sentenças, ações que auxiliam os alunos no avanço de entendimentos. Além disso, a língua portuguesa tem a função de checagem de construção de entendimentos em práticas de leitura ou explicação.

Compreendendo competência da mesma forma que Uflacker (2012, p. 161), “como uma realização intersubjetiva e contingente da ação humana mediante o uso de línguas de interação [neste trabalho, *Hochdeutsch*, português e suábico] [...] ou de quaisquer recursos disponíveis e aceitáveis para realização das atividades constitutivas da institucionalidade do contexto”, é possível reconhecer, a partir da análise de dados, que ser competente no fazer aula de Língua Alemã nesse contexto se refere a se constituir e ser constituído como competente por meio da participação e construção de entendimentos nas práticas pedagógicas das aulas de alemão.

A construção dessa participação nos grupos participantes da pesquisa acontece de forma muito próxima a um IRA canônico, dentro de uma aula de língua adicional tradicional, mas com expansões da resposta e iniciações dos alunos que evidenciaram o engajamento com a aprendizagem e com tornarem-se competentes em língua alemã padrão. O engajamento foi evidenciado na autosseleção dos alunos de forma livre, sem disciplinamento por parte dos professores, para sanar dúvidas pertinentes para as tarefas ou assuntos em questão nas aulas, pois esclarecer essas questões os fariam continuar no percurso para a proficiência esperada em língua alemã. Nesse sentido, mesmo sendo de natureza distinta e não possuindo participações exuberantes, os resultados deste estudo corroboram os de Rampton (2006), Lopes (2015) e de Petermann (2016), quanto à necessidade de se considerar a forma como o grupo constrói a aula na contemporaneidade; muitas vezes, a autosseleção, o questionar, desafiar ou corrigir o professor podem indicar construção de aprendizagem. Além disso, pode indicar indexicalidades locais, como identidades e valores da língua no mercado local e translocal como mostram os resultados apresentados a seguir em relação ao terceiro objetivo específico.

6.2 PARTICIPAÇÃO E IDENTIDADES INSTITUCIONAIS CONSTITUÍDAS LOCALMENTE

Os dados discutidos no Capítulo 5 permitem visualizar que os usos das línguas indexalizam identidades distintas as quais são construídas e legitimadas na fala-em-interação. Conforme apresentei, a justaposição de línguas na construção de turnos dos interagentes caracterizam as identidades institucionais de *professor* e *aluno de Língua Alemã* relevantes para aquele contexto multilíngue, ao mesmo tempo em que constitui a identidade pretendida, *alemão de verdade*, a qual se identifica com um ideário de

mobilidade, que aponta para uma identidade moderna, cosmopolita, globalizada e hegemônica.

Ao desempenhar as ações linguísticas na fala-em-interação naquele contexto, os professores alternam entre *Hochdeutsch* e português, alternando entre línguas legitimadas institucionalmente em função de esse tipo de justaposição contribuir para a construção da proficiência em alemão padrão, sua meta-fim nas aulas. Os alunos, por sua vez, fazem uso do seu repertório de forma mais ampla, incluindo a língua local, o suábico, menos prestigiada para as atividades do colégio, e realiza algumas práticas translíngues, como por exemplo quando Lara diz *tipo die Teile was alles passiert=* e Helmuth fala *zum Beispiel. du gehst jede Donnerstage in die Kirche und in der Woche machst du bagunça.* (), no segmento *Tema controverso*.

No que se refere à constituição da identidade pretendida, os dados mostraram que estas se relacionam com as identidades institucionais durante o engajamento na aprendizagem ou na construção de entendimentos, mas tendo em vista valores locais e translocais da língua alemã que estão aprendendo no colégio. Desse modo, quando o aluno está engajado com a tarefa da aula, independentemente da língua escolhida, estará mais próximo da imagem de *alemão de verdade*, evidenciada sobretudo nas entrevistas feitas com os participantes da pesquisa, conforme discuti no Capítulo 5 deste texto. Essa identidade carrega uma noção de mobilidade, indicando uma identidade cosmopolita majoritária proveniente de uma política linguística vertical, mesmo que local, de identificação com um outro. Esse traço identitário faz com que o *Hochdeutsch* tenha prestígio local e translocal, pois, por meio dessa língua, agrega-se ao capital simbólico dos seus falantes os valores *mais alemão e mais translocal*. Ele vislumbra possibilidades locais de trabalhos de gerência na cooperativa e translocalmente viagens, cursos e talvez realizar seus estudos de ensino superior na Alemanha.

O caminho para essa identidade hegemônica, no entanto, se constrói por meio do uso de línguas locais, o suábico e o português. Os dados mostram o português como meio para a construção conjunta de entendimentos em *Hochdeutsch*, alcançando também prestígio, tendo em vista que é capaz de sinalizar mobilidade, inserindo de certa forma esse grupo alemão no município e no país como um todo. Nesse sentido, saber português tem valor no mercado linguístico local, considerando que não apenas possibilita a interlocução com os “brasileiros”, bem como, na sala de aula, em conversas informais que não se alinham com o enquadre da tarefa da aula de alemão.

O suábio também tem valor local, pois é a língua por meio da qual as práticas de linguagem cotidianas na colônia são construídas pelos imigrantes e descendentes, sendo um dos traços que faz o grupo ser reconhecido na região como “alemão”. Se por um lado, esse falante possui prestígio localmente, por outro, o seu uso de suábio perde valor no mercado linguístico translocal, pois não facilita a interlocução com brasileiros e, na Alemanha, seus falantes são identificados não como alemães, mas como brasileiros, imigrante ou descendente de imigrante que mora no Brasil, já que o suábio é reconhecido como sendo falado apenas no Brasil. Nesse sentido, o suábio tem valor local e é importante para a busca de proficiência em alemão padrão que é pretendida pelo grupo de participantes da pesquisa. Além disso, por meio dessa língua presente na fala-em-interação institucional, são relacionados “aspectos linguísticos e culturais da comunidade contemporânea da qual os alunos fazem parte” (UFLACKER, 2012, p. 166).

6.3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DO ESTUDO

Os resultados deste estudo permitem vislumbrar algumas contribuições teóricas para as discussões da Análise da Conversa Etnometodológica, bem como para as investigações acerca de contextos multilíngues e práticas relacionadas à atuação de professores em contextos sociolinguisticamente complexos.

A tradição de estudos, teorias e políticas monolíngues têm dominado a academia e também as práticas de linguagem, ou seja, as práticas de alternância de línguas e práticas de translinguagem não são valorizadas, nessa perspectiva, em função de o padrão ser o monolinguismo. Nesse sentido, este estudo traz contribuições, em termos de ACE, por apresentar uma descrição e análise de dados de fala-em-interação em contexto multilíngue, evidenciando que a alternância de línguas está a serviço da construção de entendimentos para avanço na tarefa e compreensão do que constitui a prova de proficiência.

Em relação às práticas pedagógicas, como mostram Rocha e Maciel (2015, p. 424), há uma busca por se “delinear princípios de uma pedagogia alinhada a uma orientação não monolítica e monolíngue”, que nos convida “a revisitar noções como negociação, estratégias, língua-padrão e comunicação, a partir de um olhar marcado pela complexidade, mobilidade e descentralização”. Desse modo, usos multilíngues ou translinguagens quase sempre são desvalorizadas, não só no mercado global, mas localmente nas salas de aula em geral, permanecendo como um “erro” a ser eliminado

pelo professor de línguas, quando se trata da avaliação escolar das práticas de linguagem dos alunos.

No caso deste estudo, embora haja um esforço para que os alunos utilizem o *Hochdeutsch* como língua de interação, as práticas de linguagem em sala de aula não se limitam ao uso dessa língua. Conforme discutido, recursos do repertório linguístico dos participantes são acionados para significarem as tarefas de sala de aula, bem como para avançarem na construção de entendimentos em práticas de linguagem que não são deslegitimadas, mas, do ponto de vista dos alunos participantes da pesquisa, reconhecidas talvez como necessárias naquele contexto para alcançar proficiência em língua alemã. Os participantes em face um do outro negociam línguas e identidades indexicalizadas por estas, que são aceitáveis e constituídas localmente, por meio da linguagem – entendida aqui como um trabalho coletivo, resultado de um processo dinâmico de negociações, interações e mediações provenientes de tentativas de fazer sentido, cujos significados são compreendidos social e localmente situados (LUCENA, 2015, p. 71).

Nesse sentido, este estudo corrobora com as pesquisas de García (2012, 2013, 2014) que defende os usos das línguas como recurso pedagógico cuja base está em compreender “a capacidade de os alunos usarem recursos do repertório linguístico de forma flexível para a construção de significados próprios e fazer sentido de seus mundos” (SANTOS, 2017, p. 534). Para que esse movimento seja possível, no entanto, concordo com Santos (2017, p. 534), que se torna central retirar o foco de uma homogeneidade variável, para enfocar “a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos e históricos, buscando entender as diferenças não como ameaça, mas como uma riqueza translinguística e transcultural”. E isso gera a necessidade de discussões acerca da pluralidade linguística e cultural na formação de professores de modo que estes possam considerar seus alunos a partir dos processos sociais, culturais, políticos e históricos que o formaram e valorizar suas práticas de linguagem, pois é assim que eles significam seus mundos. Conforme Santos (2017, p. 536) conclui, esse movimento propiciaria uma formação mais ampliada, reflexiva e emancipatória do professor e, em consequência disso, os alunos não apenas poderiam “reconhecer o preconceito e a intolerância e a evitar suas manifestações em relação às práticas translíngues e transculturais mas, principalmente, passariam a atuar crítica e conscientemente no sentido de compreender essas práticas como fazendo parte da vida de todos nós”.

Altenhofen e Broch (2011), como conhecedores de realidades como a que investiguei, propõem uma abordagem ao ensino de línguas (monolíngue ou bilíngue) que

considere o repertório dos alunos e desenvolva práticas fluidas e favoreça a translinguagem. Segundo os pesquisadores, essa orientação visa a educar de fato e não apenas controlar o comportamento linguístico. Até porque é preciso observar que as práticas de linguagem são heterogêneas independentemente da orientação monolíngue e que os repertórios dos falantes continuarão atuantes nelas, apesar de se exigir que o indivíduo fale apenas uma língua. Controlar o comportamento linguístico pode parecer favorável para o aprendizado do ponto de vista da instituição e dos professores, mas, no cotidiano de uso das línguas, usar vários recursos do repertório linguístico é o que promove a intersubjetividade. Desse modo, atrelam a pedagogia do plurilinguismo a um esclarecimento necessário, “há que se distinguir, para fins de uma pedagogia do plurilinguismo, em *diversidade* – como coexistência de diferentes – e *pluralidade* – como a postura de se constituir plural diante da diversidade”.

Assim, este estudo contribui para a compreensão da necessidade de uma prática pedagógica em ensino de língua adicional que se baseie em uma pedagogia para o plurilinguismo e seja culturalmente sensível (ALTENHOFEN; SCHLATTER, 2007), ou que promova a transculturalidade (STREET, 2014) ou interculturalidade crítica (WALSH, 2009). Segundo Altenhofen e Schlatter (2007, p. 108), esse cuidado implica valorizar o conhecimento prévio do estudante, proveniente da língua local a fim de dar-lhe “oportunidades para também ser um analista das diferenças e semelhanças entre as variedades e suas funções em diferentes contextos de uso na sociedade”, o que evitaria a desvalorização do conhecimento do aluno e a manutenção do julgamento da língua local como um traço negativo e um mal a ser eliminado.

Para além de pensar em contextos multilíngues, considerando que a sala de aula é um espaço inerentemente plurilíngue e transcultural (LUCENA, 2015, p. 68), os resultados deste estudo também contribuem para pensar as mesmas questões em contextos considerados monolíngues. Esta pesquisa aponta para o fato de as línguas deslegitimadas não precisarem ser extirpadas da sala de aula de língua materna, pois podem servir para atingir a meta de aproximar os seus falantes da língua padrão. Assim reforça-se a necessidade de valorização dos conhecimentos linguísticos prévios dos alunos baseados no seu repertório, bem como permitir e estimular que esses conhecimentos sirvam para as construções de turnos na construção conjunta de entendimentos e de aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Uflacker (2010, p. 163), quando diz que cabe a nós, professores, ampliarmos os usos linguísticos dos alunos e “procurarmos criar desafios, tarefas pedagógicas e formas de avaliar que possam

contribuir para a ampliação do repertório linguístico, cultural e interacional dentro de metas possíveis e alcançáveis para as diferentes realidades de sala de aula”.

De forma tangencial, este estudo apresenta também contribuições para a discussão no escopo das pesquisas na área de avaliação de língua adicional em contextos multilíngues. Ele mostra que aprendizagem tem relação com participação em sala de aula, assim como tem relação, no caso desse colégio, a participação e o desempenho na prova de alemão, que sinaliza para uma noção de proficiência situada, com indexicalidades locais.

A última contribuição deste estudo é acerca da discussão de como as identidades sociais constituídas localmente são marcadas pelos interagentes na construção dos turnos na fala-em-interação em contextos multilíngues. As identidades de bom aluno e professor negociadas estão articuladas com a identidade de *alemão de verdade* presente na comunidade e no colégio. Nesse sentido, pode-se dizer ainda que a construção da proficiência em língua alemã padrão, atestada pelos exames de proficiência aplicados no colégio cenário da pesquisa, constrói-se com base em valorações locais e translocais das línguas e das práticas de linguagem cotidianas dos alunos.

Em termos de dificuldades encontradas ao longo do estudo, saliento primeiramente a transcrição de dados, não apenas porque a língua de interação era alemã, mas porque foi necessário encontrar soluções para a transcrição dessa realidade multilíngue ainda pouco previstas nas convenções de transcrições já propostas. Por exemplo, como deveria ser apresentada a tradução do suábio em *Hochdeutsch* e em português? Como descrever a leitura de trechos lidos de materiais impressos ou projetados pelos participantes? entre outros questionamentos que me levaram a revisar inúmeras vezes as transcrições, bem como testar hipóteses de descrição de determinados fenômenos.

Outra questão que foi um desafio foi desenvolver pesquisa em ambiente de colégio da rede privada de ensino, cujas ações são bem planejadas com objetivos bem claros e não se pode interferir nessa organização, nem na rotina de forma muito intensa. Não quero dizer com isso que em instituições públicas a pesquisa seria facilitada, mas entendo que esses locais privados são, muitas vezes, carentes de ações que os inclua no fazer pesquisa e que lhes dê alguma visibilidade, necessidade que o colégio onde o estudo foi realizado não possui. Nele já foram realizadas outras pesquisas, como a de mestrado, e a equipe sempre se mostrou muito aberta para as pesquisas. Além disso, esse colégio, conforme apresentado no texto, responde à cooperativa local, então qualquer ação dentro

da pesquisa precisa passar também pela aprovação dessa instituição. Não são pontos negativos, mas, como disse, desafios, que trouxeram contribuições para a compreensão de como fazer em ambientes mais controlados.

O estudo aponta para algumas possibilidades de trabalhos futuros, já que poucos trabalhos foram desenvolvidos na colônia na área de Letras. Um trabalho necessário se refere à descrição do suábio, amplamente utilizado na comunidade, que não tem escrita convencional e que precisaria passar antes disso por uma ampla discussão na comunidade para reconhecer se esse é um desejo da comunidade. Nessa mesma linha, outra pesquisa de grande interesse para a compreensão das práticas de linguagem locais seria a descrição do português suábio, que é marcado por recursos provenientes de outras línguas componentes do repertório linguísticos dos falantes de línguas alemãs. Outro trabalho por fazer e que já está em discussão é relacionar o valor do suábio na escola com o conceito de proficiência assumido pela instituição, já que os recursos dessa língua constituem-se como importantes para a construção da competência e da proficiência na língua-alvo.

REFERÊNCIAS

ABELED, M. L. **Uma compreensão etnográfica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula.** 2008. 217f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ABELED, Maria de La O López; *et al.* Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem em proficiência em uma língua adicional. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, v.53, n.1, p.131-144, jan./jun. 2014.

ALMEIDA, P.; ALMEIDA, A. L. C. A construção de identidade(s) em cenários de pluralidade linguística e cultural. In: UYENO, E. Y.; (Orgs.), J. S. C. **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras.** Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 149-174.

ALTENHOFEN, Cléo. V.; BROCH, I. K. Fundamentos para uma "pedagogia do plurilinguismo" baseada no modelo de consciência linguística (*language awareness*). V **Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas,** Montevideo/Uruguay, 2011. 15-24.

ALTENHOFEN, Cléo. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. p. 93-116.

ALTENHOFEN, Valeska T.; SCHLATTER, M. Ensino e avaliação de rendimento em alemão como língua estrangeira para falantes de dialeto. **Revista Contingentia,** v. 2, n.º 2, 2007, p. 101-110.

AUER, P. Introduction: Bilingual Conversation revisited. In: _____ (ed.). **Code-switching in conversation.** Londres/Nova York: Routledge, 1998, p. 1-22.

_____. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (ed.). **One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 115-135.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos.** Petrópolis: Vozes, 2014.

BERNARDIM, A. C. **Colônias Suábias em Guarapuava e o efeito discursivo da memória no espaço de imigração: entre a “velha” e a “nova” pátria.** 2013. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2013.

BLOMMAERT, J. **Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes.** Bristol: [s.n.], 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI, R. V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2001. p. 81-103.

BROCH, I. K. Pluralidade linguística no currículo escolar. **Web-Revista Sociodialeto**, v. 2, n. 2, novembro 2012. Disponível em: < www.sociodialeto.com.br > Acesso em 11 jul. 2016.

BUCHOLTZ, M. The politics of transcription. **Journal of Pragmatics**, Amsterdã, v. 32, p. 1439-1465, setembro 2000.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: incompreensão e práticas translíngues. In: LOPES, L. P. D. M. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

_____. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A (online)**, Campinas, v. 15, 1999, p. 385-417, 1999. ISSN Número Especial. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>.

_____. Línguas ilegítimas em uma visão ampliada da educação linguística. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 287-302.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: LOPES, L. P. D. M. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2ª. ed. [S.l.]: Parábola, 2008. p. 233-252.

CENOZ, J.; GORTER, D. Knowledge about language and linguistic landscape. In: HORNBERGER, N. H.; CENOZ, J. **Encyclopedia of Language and Education**. 2ª. ed. [S.l.]: Knowledge about Language, v. 6, 2008. p. 1-13.

CLARK, Herbert H. 2000. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, jan./mar. 2000.

CONCEIÇÃO, L. E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e de Nuno Verdial Soares. Portugal: Edições ASA, 2001.

CORONA, Márcia Del Corona. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG,

Neiva Maria. (orgs.) **Análises de fala-em-interação institucional**: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.13 – 44.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Flexible bilingualism in heritage language schools. Paper presented at **Urban Multilingualism and Intercultural Communicatio**, Antwerp, Belgium, 2008.

CUMMINS, J. Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In: CUMMINS, J.; HORNBERGER, N. H. **Encyclopedia of language and education**. Boston: Boston, v. 5, 2008. p. 65–75.

DALLA VECCHIA, A. **Políticas linguísticas na Colônia “alemã” de Entre Rios**: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 2013. 186f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

_____. Paisagem linguística como instrumento de políticas linguísticas em uma colônia de imigração suábica/alemã. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, 45 (2): p. 638-650, 2016.

DALLA VECCHIA, A.; JUNG, N. M. Paisagem linguística em um contexto suábico-brasileiro: mobilidade e representação de uma comunidade “germânica”. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 40, 2016, p. 116-128. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1021/851>

DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: na introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (orgs.). **Talk at work**: interaction in institucional settings. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1992. 580 p.

DURANTI, A. **Antropología Lingüística**. Tradução de Pedro Tena. Madrid: Cambridge, 2000.

ECKSTEIN, M. P. W. **In der Schule**: a cultura escolar das escolas primárias isoladas de Entre Rios, de 1951 a 1974. 2013. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, 2013.

ELFES, A. **Suábios no Paraná**. Curitiba, PR: [s. n], 1971.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, H. **Sociolinguistics and Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 283–306.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

_____. **Talk and Social Theory**: ecologies of speaking and listening em everyday life. Cambridge, UK: Polity Press, 2004. 228 p.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. "O quando" de um contexto: questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. D. M. (.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013, p. 215-234.

Folha do Oeste, 10 de junho de 1951.

FONSECA, C. L. W. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, p. 58-78., 1999.

FORTES, M. S. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional**. 2009. 329f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FRANK, I. **Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação**: a construção do engajamento na fala-em-iteração de sala de aula. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GAGO, P. C. Questões de transcrição em Análise da Conversa. **Veredas**, Juíz de Fora, v. 6, p. 89-103, jul./dez. 2002. ISSN 2. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap051.pdf>>. Acesso em: 25 abril 2016.

GAL, S. Diversity and contestation in linguistic ideologies: German speakers in Hungary. **Language in Society** 22, 1993, 337-359.

GARCEZ, P. D. M. Microethnography in the classroom. In: KING , K.; HORNBERGER , N. H. **The encyclopedia of language and education**. Berlim: Springer, v. 10, 2008. p. 257-272.

GARCEZ, P. D. M.; BULLA, G. D. S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, 2014, p. 257-288.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, São Paulo, v.4, n.1, jan./abr. 2006, p. 66-80.

_____. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GARCEZ, P. M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta do conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópico**, Unisinos. v.10, n.2, mai./ago., 2012, p.211-224,.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 2009.

GARCEZ, P. M; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015, p. 1-34.

GARCÍA, O. El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. In: DUMITRESCU, D.; PIÑA-ROSALES, G. **El español en los Estados Unidos: e pluribus unum?** Enfoques multidisciplinares. New York: Academia Norteamericana de la lengua española, 2013. p. 353-373.

_____. Theorizing translanguaging for educators. In: CELIC, C.; SELTZER, K. **Translanguaging: A guide for educators**. [S.l.]: [s.n.], 2012. p. 1-6.

_____. Theorizing Translanguaging for Educators. In: CELIC, C.; SELTZER K. (org.). **Translanguaging: a CUNY-NYSIEB guide for educators**. Nova York: CUNY-NYSIEB, 2011.

GÄRTNER, M. História, memória e identidade; considerações acerca da ocupação da região de entre rios feita pelos Suábios do Danúbio no Paraná (1951 – 1971). Trabalho de conclusão de curso. In: **IV Congresso Internacional de História**, Maringá – PR, 2009, p. 1075-1087.

_____. **A formação das colônias do pós-guerra no Paraná: suábios e menonitas**. Trabalho de conclusão de especialização, 2010.

_____. **Alguns elementos para a construção de uma história ambiental do processo de “europeização” da paisagem do distrito de Entre Rios, Guarapuava, Paraná**. 2014. 75f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p.13-20.

GORTER, D. Multilingual interaction and minority languages: proficiency and language practices in education and society. **Language Teaching**, 48, 1, 2015, 82-98. Disponível em: http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444812000481

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

HELLER, M. (Ed.). **Bilingualism: a social approach**. New York: Palgrave/Macmillan, 2007.

_____. Legitimate language in a multilingual school. In: MARTIN-JONES, M; HELLER, M. (Eds.). **Education in Multilingual Settings: Discourse, Identities and Power**. **Linguistics and Education**, 8, 2, p. 139-157, 1996.

_____. Code switching and politics of language. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (ed.). **One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, p. 158-174.

JACQUEMET, M. Tansidiomatic practices: language and power in the age of globalization. **Language and communication**, v. 25, 2005, p. 257-277.

JAFFE, A. Authority and authenticity: Corsican discourse on bilingual education. In: Heller, M. & Martin-Jones, M. (eds) **Voices of Authority** - Education and Linguistic Difference. Westport, ALEX, 2001, p. 269-296.

_____. Comic Performance and the articulation of hybrid identity. **Pragmatics**, 10, 2000. 39-59.

_____. Critical Perspectives on Language-in-Education Policy: The Corsican Example. In: MCCARTY, T. (ed.) **Ethnography and Language Policy**. London: Routledge, 2011, p. 205-230.

JONES, K.; MARTIN-JONES, M.; BHATT, A. A construção de uma abordagem crítica, dialógica para a pesquisa sobre o letramento multilíngue - diários de participantes e entrevistas. In: MAGALHÃES, I. **Discursos e práticas de letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012. p. 111-158.

JUNG, N. M. A relação entre a identidade de gênero, identidade etno-lingüística e as práticas de letramento em uma comunidade multilíngue no Brasil. **Actas**. Proceedings II Simpósio Internacional de bilinguismo., s/d. 1187-1206.

JUNG, N. M.; GONZALEZ, P. C. A organização da tomada de turnos: socialização em sala de aula. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.) **Análises de fala-em-interação institucional**: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.71-97.

JUNG, N. M. **Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngue (alemão/português)**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). 162f. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade de Campinas, 1997.

_____. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. Tese (Doutorado em Letras). 309f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

_____. **A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola**. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2009.

JUNG, N. M.; GARCEZ, P. M. Além do repertório lingüístico: aspectos simbólicos diversos na construção da identidade étnico-lingüística alemã na escola de comunidade rural multilíngüe. In: CAVALCANTI M.; BORTONI-RICARDO S. M. (Orgs.), **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 97-122.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade**: elementos para discussão no campo aplicado. São Paulo: Fapesp, 2002, p. 267-302.

KONDO, Rosana Hass. **Representações e atitudes linguísticas na (re)construção da identidade indígena dos Guarani do Pinhalzinho (Tomazina/PR): um estudo na escola “Yvy Porã”**. 2013. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2013.

LANTOLF, J. P.; FRAWLEY, W. Proficiency: understanding the constructo. **Studies in Second Language Acquisition** **10**, 1988, 181-195.

LICHTENBERGER, J. **Documentário Ilustrado da colonização suábios danubianas**. Arquivo da Agrária com licença das editoras Pannonia e Kremayr & Scherian. 1975.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, ; JUNG, N. M. **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 127-161.

LOPES, M. F. R. **A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no Ensino Médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola**. 2015. 197f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LOPES, S. M. **Nós somos húngaros! O reavivamento das tradições húngaras em Jaraguá do Sul –SC**. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade). 2011. 196f. Universidade da Região de Joinville, UNIVILLE: Joinville, 2011.

LUCENA, M. I. P.; NASCIMENTO, A. M. D. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, jan./jun. 2016. 46-57.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **D.E.L.T.A**, n.º 31 Especial, 2015, p. 67-95.

MAHER, T. D. J. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C., et al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 117-134.

_____. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MACKAY, W. The Description of Bilingualism. In: WEI, L. **The Bilingualism Reader**. London ; New York : Routledge, 2000.

MARTINES, L. C. A. **A política linguística de cooficialização da língua guarani em Tacuru/MS e seus desdobramentos políticos, sociais e pedagógicos**. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2014.

MARTIN-JONES, M.; JONES, K. E. (ed.). **Multilingual Literacies: Reading and writing different worlds**. John Benjamins Publishing, 2001.

MARTIN-JONES, M. Code-switching in the classroom: two decades of research. In: AUER, P. (ed.). **Code-switching in conversation**. Londres/Nova York: Routledge, 1998, p. 90-110.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005, p. 1-13l.

MEY, J. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas/SP: Fapesp, 2002, p.69-88.

MILROY, J. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, X.; BAGNO, M. (Orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-88.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: Discurso e Identidade Sociais. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de Gênero, Sexualidade, Raça, Idade e Profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2003, p. 13-38.

MONDADA, L. Bilingualism and the analysis of talk at work: code-switching as a resource for the organization of action and interaction. In: HELLER, M. (Ed.). **Bilingualism: a social approach**. New York: Palgrave/Macmillan, 2007, p. 297-318.

OLIVEIRA, K. P. **O comportamento linguístico da comunidade de Entre Rios: identidade, prestígio e estigma linguístico**. Monografia. Ponta Grossa: UEPG, 2013.

OLIVEIRA, R. C. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, p. 7-21, 2008.

O que é enxaimel?... Disponível em: <http://www.casas enxaimel.com.br/63775387-1b07-4423-adac-31f18d092f82.aspx> Acesso em 07 de agosto de 2017

PAIVA, C. **Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização**. In: FIORI, N. A. (org.). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: UFSC; Tubarão/SC: UNISUL, 2003, p.103-125..

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PEIRANO, M. Etnografia, ou a teoria vivida. **PontoUrbe: Revista de antropologia urbana da USP**, ano 2, versão 2.0, fevereiro de 2008.

PETERMANN, R. **A fala-em-interação em sala de aula no ensino médio: participação e construção conjunta de conhecimento em uma equipe de trabalho**. 2016. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programação de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do Português. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 120-143.

QUEIROZ, E. W.; FRAGA, L. Levantamento linguístico da língua kaingang na comunidade indígena de Mangueirinha/PR. **II Congresso Internacional de Estudos em Linguagem UEPG** – Ponta Grossa – PR 24 a 26 de Outubro de 2017.

QUEROZ, J. C. S. **Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemão na Educação Infantil**. 2016. 275f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 135-159.

_____. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas/SP: Fapesp, 2002, p. 21-46.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: Ensino e pesquisa como participação democrática. In: _____. (orgs.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 13-30.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**. Juiz de Fora, v.7, n.1-2, p.9-73, 2003.

SCARAMUCCI, M. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 36, julho-dezembro. 2000, p. 11-22.

SCHLATTER, M., GARCEZ, P., SCARAMUCCI, M. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.39, n.3, Set. 2004, p.345-378.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. 2007. 163f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, M. E.; LUNARDELLI, M. G.; JUNG, N. M.; SILVA, R. M. C. M. “Vendo o que não se enxergava”: condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 40, 2016, p. 35-65. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22219/17981>

SANTOS, M. E. O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social. 2004. 253 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. “Portunhol Selvagem”: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira **Revista Gragoatá**, v. 22, n. 42, 2017, p. 523-539. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/890/654>

SEMECHECHEM, J. A. **O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná**. 2016. 246f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

_____. **Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010a.

SEMECHECHEM, J. A.; JUNG, N. M.; DALLA VECCHIA, A. A língua ucraniana como símbolo de pertencimento e de identidade de ucraniedade em uma comunidade no sul do Brasil. **Revista Gragoatá**, v. 22, n. 42, 2017, p. 416-434. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/911/650>

Schwowische Kulturecke. Programa Lokalnachrichten. [Cidade]: 4 de abril de 2011. Programa de rádio.

SHOHAMY, E. Linguística Landscape and Multilingualism. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. SHOHAMY, E. **Linguistic Landscape and Multilingualism**. In: MARTIN-JONES, M The Routledge of Multilingualism. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 538-551.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada Contemporânea In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

SINCLAIR, J.; COULTHARDR. M. Toward an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils. **Oxford University Press**. 1975.

Esquema do Oeste, 30 de agosto de 1970.

STEIN, M. **O oitavo dia**: produção de sentidos identitários na Colônia Entre Rios-Pr. Guarapuava: UNICENTRO, 2011.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UFLACKER, C. M. **Fazer avaliar na construção do participante competente em sala de aula**. 2012. 223f. Tese (Doutorado em Letras) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

WAGNER, J. Foreign language acquisition through interaction – A critical review of research on conversational adjustments. **Journal of Pragmatics**, 26, 1996, 215-235.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. 2009. (Conferência apresentada no **Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”**, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtJtbU4PngWZ4H1UUKNc4LIIdA/edit>>

WARING, F. H. Using Explicit Positive Assessment in the Language Classroom: IRF, Feedback, and Learning Opportunities. **The Modern Language Journal**, v. 92, n.º iv, 2008, p. 577–594

WINCHUAR, M. J. **O funcionamento da rua na divisão material do espaço urbano**. 2013. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido para menores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada *O conceito de proficiência em língua alemã em práticas letradas em uma escola situada em um contexto multilíngue Schwowisch/Hochdeutsch/Português*, que faz parte do curso de Pós-Graduação em Letras (doutorado) e é orientada pela professora Neiva Jung da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar o conceito de proficiência que constitui as práticas de letramento nas aulas de Língua Alemã em uma escola situada em um contexto multilíngue *Schwowisch/Hochdeutsch/Português*. Para isso a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: em sala de aula, em dia e horário estabelecidos pelo professor responsável pela disciplina de Alemão, a aula será observada pela pesquisadora; as aulas observadas também serão gravadas (em áudio e vídeo); em dia e horário marcados com os participantes, sejam eles professores ou alunos, será feita uma entrevista que aborde questões acerca do tema discutido. Informamos que poderão ocorrer desconfortos como timidez e retração durante as aulas e entrevistas gravadas, mas isso será contornado proporcionando aos participantes um período de ambientação com a pesquisadora e com o equipamento de gravação (câmera e captador de som). Gostaríamos de esclarecer que a participação do seu(ua) filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a). Quanto ao material gravado, serão utilizados apenas os áudios transcritos e as imagens congeladas das ações gravadas, com o cuidado de não mostrar o rosto dos participantes, em publicações e discussões acadêmicas. Os benefícios esperados alcançarão tanto a escola quanto a comunidade em que ela está inserida, pois uma pesquisa sobre a aprendizagem de línguas em ambiente multilíngue, identificará as demandas de letramento que têm os sujeitos monolíngues e bi/multilíngues, localizando espacial e temporalmente as práticas de linguagem e letramento de cada participante na rotina emergente de um contexto multilíngue, fornecendo indicativas para um ensino de línguas eficiente e adequado à realidade da população local. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo que meu(inha) filho (a) participe VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Neiva Jung.

_____ Data:.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de pesquisa:

Eu, declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

_____ Data:.....

Eu, Adriana Dalla Vecchia, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominada.

_____ Data:.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Adriana Dalla Vecchia

Endereço: Rua Coronel Saldanha, 3291, kitnet 5, 85015250, Guarapuava-PR

Contatos:

(42) 91258365

adrianarevisao@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444 / E-mail: copep@uem.br

Anexo 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido para maiores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada *O conceito de proficiência em língua alemã em práticas letradas em uma escola situada em um contexto multilíngue Schwowisch/Hochdeutsch/Português*, que faz parte do curso de Pós-Graduação em Letras (doutorado) e é orientada pela professora Neiva Jung da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é investigar o conceito de proficiência que constitui as práticas de letramento nas aulas de Língua Alemã em uma escola situada em um contexto multilíngue *Schwowisch/Hochdeutsch/Português*. Para isso, a sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: em sala de aula, em dia e horário estabelecidos pelo professor responsável pela disciplina de Alemão, a aula será observada pela pesquisadora; as aulas observadas também serão gravadas (em áudio e vídeo); em dia e horário marcados com os participantes, sejam eles professores ou alunos, será feita uma entrevista que aborde questões acerca do tema discutido. Informamos que poderão ocorrer desconfortos, como timidez e retração durante as aulas e entrevistas gravadas, mas isso será contornado proporcionando aos participantes um período de ambientação com a pesquisadora e com o equipamento de gravação (câmera e captador de som). Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou ao seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Quanto ao material gravado, serão utilizados apenas os áudios transcritos e as imagens congeladas das ações gravadas, com o cuidado de não mostrar o rosto dos participantes, em publicações e discussões acadêmicas. Os benefícios esperados alcançarão tanto a escola quanto a comunidade em que ela está inserida, pois uma pesquisa sobre a aprendizagem de línguas em ambiente multilíngue, identificará as demandas de letramento que têm os sujeitos monolíngues e bi/multilíngues, localizando espacial e temporalmente as práticas de linguagem e letramento de cada participante na rotina emergente de um contexto multilíngue, fornecendo indicativas para um ensino de línguas eficiente e adequado à realidade da população local. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,..... declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Neiva Jung.

_____ Data:.....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Adriana Dalla Vecchia, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

_____ Data:.....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Adriana Dalla Vecchia

Endereço: Rua Coronel Saldanha, 3291, kitnet 5, 85015250, Guarapuava-PR

Contatos:

(42) 91258365

adrianarevisao@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

Anexo 3 - Diário do participante

Nome: _____

Pseudônimo pelo qual gostaria de ser tratado nesta pesquisa:


Data: ____/____/____

	ATIVIDADE O quê? Onde? Com quem?	LÍNGUA FALADA: Português, <i>Schwowisch</i> , <i>Hochdeutsch</i>	LÍNGUA ESCRITA: O que lê? O que escreve? Em que língua?
Manhã			
Tarde			
Noite			

ORIENTAÇÕES GERAIS:

- ✓ Escreva notas sobre sua rotina, ficando a seu critério se mais detalhada ou mais resumida;
- ✓ Faça o registro a caneta;
- ✓ O registro pode ser feito em Português, *Schwowisch* ou *Hochdeutsch*. Fique à vontade para usar as três línguas no registro de diferentes atividades, caso prefira.

Anexo 4 - Convenções de transcrição de transcrição Jefferson

Aspecto de produção da fala		
.	(ponto final)	Entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	Entonação ascendente
,	(entonação intermediária)	Entonação intermediária
:	(dois pontos)	Prolongamento de som
↑	(flecha para cima)	Som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	Som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	Corte abrupto na produção da fala
<u>fala</u>	(sublinha)	Ênfase em som *Para trechos longos indica leitura de textos pelos participantes
FAla	(maiúscula)	Som mais alto do que os do entorno *No caso da transcrição em alemão, os substantivos forma grafados com iniciais maiúsculas para respeitar a estrutura da língua.
°fala°	(sinais de graus)	Som mais baixo do que os do entorno
°°fala°°	(sinais de graus duplos)	Som destacadamente mais baixo do que os do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	Fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	Fala desacelerada
[]	(colchetes)	Fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
Inspirações/expirações/risos		
.hh	(Série de h precedida de ponto)	Inspiração audível
hh	(Série de h)	Expiração ou riso
Lapsos de tempo		
(2,4)	(número entre parênteses)	Medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(Ponto entre parênteses)	Silêncio de menos de 2 décimos de segundos
Formatação, comentários, dúvidas		
=	(sinais de igual)	Elocuções contíguas
()	(parênteses vazios)	Segmento de fala que não pôde ser transcrito
(fala)	(segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
((levanta da cadeira))	(parênteses duplos)	Descrição de atividade não-vocal
<i>palavra</i>	(segmento em itálico)	Tradução em português
Formas		
	(círculo vermelho)	Ênfase em um participante, movimento
	(seta vermelha)	Indica direcionamento

Fonte: adaptado de Loder e Jung (2008)

Anexo 5 - Convenção de transcrição para os dados de entrevistas

,	Pausa curta no discurso
()	Trecho incompreensível
...	Pausa longa
::	Prolongamento de som
.	Entonação descendente
?	Entonação ascendente
Maiúsculas	Volume mais alto Nomes próprios
<i>Itálico</i>	Palavras em língua adicional
[]	Inserções feitas pela pesquisadora
Negrito	Destques feitos pela pesquisadora

Anexo 6 - Quadro Europeu Comum de Referência

O documento foi sendo construído desde 1991 e publicado em 2001, quando, em Rüşchlikon, Suíça, realizou-se um Simpósio Internacional, subordinado ao tema “Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objetivos, Avaliação, Certificação”, como uma iniciativa do Governo Federal Suíço.

As discussões feitas durante esse simpósio geraram as seguintes conclusões:

1. É necessária uma maior intensificação da aprendizagem e do ensino de línguas nos países-membros para a promoção de uma maior mobilidade, uma comunicação internacional mais eficaz, combinada com o respeito pela identidade e pela diversidade culturais, um maior acesso à informação, uma interação (sic) pessoal mais intensa, melhores relações de trabalho e um entendimento mútuo mais profundo;
2. Para atingir estas finalidades, a aprendizagem de línguas deve ser feita ao longo de toda a vida. Como tal, deve ser promovida e facilitada transversalmente pelos sistemas de ensino, do pré-escolar à educação de adultos;
3. É desejável o desenvolvimento de um Quadro de Referência para a aprendizagem de línguas em todos os níveis, de modo a:
 - promover e facilitar a cooperação entre instituições de ensino de diferentes países;
 - fornecer uma base sólida para o reconhecimento mútuo das qualificações em línguas;
 - ajudar aprendentes, professores, organizadores de cursos, júris de exame e responsáveis pelo ensino a enquadrar e coordenar os seus esforços.
 (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.25)

O Quadro, nesse sentido, é um instrumento de política linguística internacional europeia que visa à integração das pessoas provenientes dos países europeus, a fim de fortalecer as relações entre eles. Conforme o próprio documento, o QECR “constitui, juntamente com o Portfolio Europeu das Línguas, um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa”, sendo um documento descritivo e não prescritivo, ou seja, “todas as orientações são sugestões que podem ser adaptadas aos mais diversos contextos de uso” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.7). A principal função do QECR é explicitar objetivos e métodos que podem ser usados para o benefício dos que o utilizam como referência para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras.

As conclusões a que chegaram os participantes do Simpósio Internacional também apontam para uma abordagem intercultural, cujo objetivo central é “promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19).

A partir dessa visão mais ampla, o Quadro fornece uma base comum para a “elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19). O documento ainda descreve aquilo que os estudantes de uma língua devem aprender para serem proficientes nessa língua, definindo “os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida” (p. 19). É com base nesses níveis que é estabelecida a forma de avaliação capaz de verificar o desempenho dos estudantes, habilitando-os para estudos mais avançados na língua a ser aprendida. De acordo com o QECR, a sua natureza taxonômica “significa, inevitavelmente, uma tentativa de abordagem da enorme complexidade da linguagem humana, analisando a competência em língua nas suas (sic) diferentes componentes” (p. 19).

O QECR abrange seis níveis para a organização da aprendizagem de línguas, os quais estão descritos na abaixo:

Anexo 7 - Segmentos transcritos

Segmento *Você poderia falar em alemão?* (13/2015 – 1º ano)

- 1 **Natascha:** eu acho que é das crianças.
 2 **J.D.:** ()
 3 **E.S.:** por isso que ela() no caso, não sei porque ()
 4 ()
 5 **Natascha:** ela não deixa sozinho porque os piás bagunçam
 6 demais.
 7 **E.S.:** pense. as meninas vão e piazada (.) fiquem por aí.
 8
 9 **Cinthy:** ela tá atrasada porque o que ela aprende? Nada.
 10 gente ele só vem pra aula pra ().
 11 **Natascha:** é. ele nunca estuda, né.
 12 **Cinthy:** sim.
 13 **Natascha:** sempre () a:: filme a::
 14 **Lessandra:** eu não sei se ele passa em ()
 15 **Romão Becker:** ()
 16 **Menina não identificada:** ()
 17 **Menina não identificada:** ()
 18 **Menina não identificada:** ()
 19 **Romão Becker:** a:: a::
 20 **Natascha:** não, mas é sério ele não tá ()
 21 ((conversas paralelas incompreensíveis))
 22 (.)
 23 **Romão Becker:** wir haben. wir haben auf der einen Seite nicht
 24 gekuckt, was wir jetzt hier haben. das stimmt aber
 25 nós temos. nós não examinamos o que temos aqui
 agora. mas isso é verdade
 26 **Natascha:** () ((em alemão))
 27 **Menina não identificada:** () mais que ano passado.
 28 ((várias meninas reagem ao mesmo tempo ao que Romão Becker diz,
 29 algumas falas ficam incompreensíveis))
 30 **Maysa:** em agosto, acho.
 31 **Menina não identificada:** ()
 32 **Natascha:** a:: HERR BECKER=
 a:: SENHOR BECKER=
 33 **Romão Becker:** =ja.=
 sim
 34 **Natascha:** =você pode ver pra mim o preço da Nicole talvez da
 35 viagem? que você viu ano passado [e::]
 36 **Romão Becker:** [kannst] du das bitte auf Deutsch sprechen?
 você pode fazer o favor de falar em alemão?
 37 **Natascha:** ja. nein. ahn::
 sim, não. ahn::
 38 **Romão Becker:** nein? (.) den Text zusammenfassen
 não? fazer um resumo do texto
 39 **Natascha:** ja. é:: die Arbeit mit der Zusammenfassung é:: weil
 40 ich keine Zeit hatte. habe ich das dann ganz schnell
 41 gemacht. ().
 sim ahn:: não. o trabalho referente o resumo porque
 eu não tive tempo. então eu fiz rapidamente a
 tarefa.
 42 **Romão Becker:** der Text von Beruf?
 o texto sobre profissão?
 43 **Natascha:** ()

- 44 **Menina não** ()
identificada:
- 45 **Romão Becker:** Nicole
- 46 **Lessandra:** ()
- 47 ((outras meninas falam ao mesmo tempo de forma incompreensível))
- 48 **Romão Becker:** ja. was für einen Text?
que tipo de texto?
- 49 ((várias meninas respondem ao mesmo tempo que Romão Becker diz de
50 forma incompreensível))
- 51 **Natascha:** das was wir gemacht ham ((em Hochdeutsch: haben)).
52 *daquele que a gente fez.*
- 53 **E.S.:** ((dirigindo-se aos colegas mais próximos)) é
54 engraçado que() saiu da sala esse ano ()
- 55 **Romão Becker:** tá. (.) holt mal alle bitte das Arbeitsbuch auf
56 [Seite] hundertdreizehn.
*tá. (.) por favor, abram todos o caderno de
exercícios na página cento e treze.*
- 57 **E.S.:** [a::]
- 58 **D.K.:** ()
- 59 **Menina não** ()
identificada:
- 60 **Romão Becker** é:: o trabalho ((diário do participante)) é:: quem
61 trouxe? Para a professora Adriana?
- 62 **E.S** eu já falei com ela ali.
63 (4,0)
- 64 ((o professor aponta para os alunos como se perguntasse se
65 trouxeram))
- 66 **Romão Becker** ((para mim)) quantos entregaram? Um?
- 67 **Adriana** ahan
- 68 **J.D.** eu
- 69 **Romão Becker** ((para J.D.)) du? [já entregou]
- 70 **J.D.** [((assente com a cabeça))]
- 71 **Adriana** são quatro, né.
- 72 **Romão Becker** quem é que pegou? Você? ((para D.K.))
- 73 **D.K.** ()
- 74 **Romão Becker** esqueceu? tu?
- 75 **Rosa** ()
- 76 **Romão Becker** ((para mim)) [até quando]
- 77 **E.S.** [o meu está preenchido, mas eu
78 esqueci de trazer, amanhã eu vou
79 trazer.]
- 80 **Romão Becker** ((para mim)) () eles podem trazer amanhã?
- 81 **Adriana** ((para Romão Becker)) sim. ahan. é:: ((para os
82 demais participantes)) hoje é o último dia que eu
83 vou participar das aulas aqui observando, então se
84 vocês puderem trazer amanhã e entregarem para o
professor Mauro.
- 85 **Romão Becker** porque a gente vai ter um encontro ainda né?
- 86 **Adriana** sim sim.
- 87 **Romão Becker** so. wir machen erst diese Übung hier fertig. wir
88 haben diese fünf gemacht. dann machen wir. zu
89 zweit nächste Seite C und D. (.) aber zuerst
90 machen wir Übung sechs.
91 *(bem. então. primeiramente vamos terminar este
exercício aqui. nós já fizemos estes cinco. Então
nós faremos estes dois a página seguinte C e D
mas primeiro faremos o exercício sechs.)*
- 92 (11,0) ((Romão Becker anotou no quadro o número do exercício))
- 93 **Romão Becker** wir müssen das jetzt umgekehrt machen. ((lendo o
94 exercício do livro)) verbinde die beiden Sätze
95

- 96 mit einem Verb. das müsst ihr machen so wie eins
97 zwei drei vier und fünf. (.) ich mache es mal hier
*agora nós devemos fazer do contrário. ((lendo o
exercício do livro)) ligue as duas sentenças com
um verbo, isto vocês devem fazer tal como em um
dois três quatro cinco. (.) eu vou fazê-lo aqui.*
- 98 ((Romão Becker passa no quadro os números dos exercícios)) (36,0)
99 ((enquanto copiam, alguns participantes conversam em volume bem
baixo))
- 100 **Romão Becker** ich mache mal weiter. () ó ((escreve no
101 quadro enquanto vai formulando oralmente a frase))
102 () die beiden↑?
eu vou continuar. () ó ((escreve no quadro
enquanto vai formulando oralmente a frase)) ()
os dois↑?
- 103 **Natascha** sind in Berlin.
estão em Berlim.
- 104 **Romão Becker** die beiden sind [in]
os dois estão [em]
- 105 **Natascha** [()]
- 106 **Romão Becker** Isso. no final. die beiden in Berlin (.) und (.)
107 () ?
isso. no final. os estão em Berlin e(.) () ?
- 108 **Menina não** wurde=
identificada (foi=)
- 109 **Romão Becker** =wurde. isso
110 (.)
=foi. isso
- 111 **Menina não** **tu bitte schreive** ((em Hochdeutsch: du bitte
112 **identificada** schreiben))
por favor, escreva
- 113 **Romão Becker** ((relê a última parte da frase em volume baixo))
114 (.) (.) so. ist es jetzt umgekehrt.
(.) então. agora é do contrário.
- 115 **Rosa** Satz schreiben?
escrever a frase?
- 116 **Romão Becker** ja. (4,0) macht den Satz dann machen wir Zahlen
117 sieben acht neun und zehn. und dann setzt ihr euch
118 zusammen. (0,16) wisst ihr was (gründen)
119 bedeutet↑?
*sim (4,0) façam a frase, então faremos os números
sete oito nove e dez. e em seguida vocês vão
trabalhar em dupla. (16,0) vocês sabem o que
significa Gründen?*
- 120 **Menina não** ahn:: fundar.
identificada
- 121 **Romão Becker** ja. fundação. fundação. (.) der Zusammenschluss
122 der Siedlungen zu einer Stadt. wie macht ihr das?
*sim. fundação. fundação. (.) a unificação das
aldeias em uma cidade. como vocês vão escrever
isso?*
- 123 (.)
- 124 **Gabriela** die Siedlungen wurden zu=
as aldeias foram unificadas em=
- 125 **Romão Becker** =[zu einer Stadt=]
=em uma cidade=



- 126 **Gabriela** [einer Stadt.]
=em uma cidade
- 127 **Romão Becker** ISSo. muss ich das schreiben?
ISSo. eu tenho que escrever isso?
- 128 **Menina não identificada** ja.=
sim.=
- 129 **Menina não identificada** =ja.
=sim.
- 130 **Romão Becker** gut ((vai para o quadro))
(bom
131 *(.))*
- 132 **Romão Becker** geht und sagt es mal wieder.
agora digam outra vez
- 133 **Gabriela** die Siedlungen zu einer Stadt wurden.
as aldeias foram em uma cidade
- 134 **Romão Becker** die Siedlungen (.) wurden↑?
as aldeias (.) foram?
- 135 **Gabriela** zu einer Stadt=
em uma cidade=
- 136 **Romão Becker** =zu einer Stadt↑
=em uma cidade
- 137 **Gabriela** zusammengeschlossen.
unificadas
- 138 **Romão Becker** isso.
- 139 (5,0) ((Romão Becker e uma menina não identificada trocam algumas
140 palavras de forma incompreensível))
- 141 **Romão Becker** () zusammenschließen↑ versteht ihr das? (.)
142 ahm?
unificar. vocês compreendem isso?(.) ahm?
- 143 **Natascha** unificado.
- 144 **Romão Becker** ja. unificado. (.) die Förderung zur Kultur und
145 Wissenschaft. (.) wie macht ihr das? (.) die
146 Förderung↑ (.) fomento.
*sim. unificado. (.) o fomento da cultura e da
ciência. (.) como vocês escrevem isto? (.) die
Förderung (.) fomento.*
- 147 **Rosa** was ist es?
o que é isso?
- 148 **Romão Becker** fomento fomentar apoiar embasar é:: apoiar é::
149 ahn:: incentivar
- 150 **Natascha** o apoio da cultura
- 151 **Romão Becker** isso. fomento. (.) ()
- 152 **Gabriela** () die Kulture und Wissenschaft wurden
153 gefördert.
() a cultura e a ciência foram fomentadas.
- 154 **Romão Becker** ja. °wurden gefördert°. Genau
sim. °foram fomentadas°. exato.
- 155 (33,0) ((Romão Becker passa a frase no quadro))
- 156 **Romão Becker** das sind (interessante) Strukturen () Man kann
157 es so schreiben oder so. isst das klar?(.) die
158 Zeige der Stadt é:::=
*estas são estruturas interessantes() Pode-se
escrever desta forma ou assim. está claro?(.)*

- 159 **Lessandra** *a cidade foi mostrada:::=*
 =die Stadt wurde gezeigt.= ((Romão Becker aponta para Lessandra enquanto responde))



- 16 **Romão Becker** =a cidade foi mostrada.=
 =die Stadt wurde gezeigt.
 =a cidade foi mostrada.
 (14,0)
- 161 **Romão Becker** ((para a pesquisadora)) aqui se trata, Adriana,
 162 da passiva da forma passiva né, conjugação no
 163 passado com a passiva. (.) transformar um adjunto
 164 adverbial (.) né sem verbo porque muitas vezes
 165 não tem verbo mas fazer disso uma frase com verbo
 166 na forma passiva.
 167 **Adriana** ahan.
 168 (5,0)
- 170 **Romão Becker** c. () die Zerstörung von vielen Wohnungen
 171 und historischen Bauwerken. entenderam?
 (c.() a destruição de muitos moradias e
 construções históricas. entenderam?)
 (0,5)
- 172 **Lessandra** [Wohnungenund]
 ([moradias e])
- 173 [((enquanto Romão Becker ouve Lessandra aponta para ela, indicando
 174 que ela está certa))]
 175 **E. S.** [viele Wohnungenund]
 ([muitas moradias e])
- 176 **Romão Becker** ja. ((apontando para Lessandra para que ela
 177 continue a frase que havia começado))



- (sim.)
- 178 **Lessandra** <°Wohnungen°>=
 (<°moradias°>=)
- 179 **Romão Becker** =viele viele Whonungen=
 =muitas muitas moradias=
- 180 **Lessandra** =<°viele Wohnungen und historische Bauwerke
 181 wurden°>=
 =<°muitas moradias e construções históricas
 foram°>=
- 182 **Romão Becker** =wurden↑?
 =foram?
- 183 **Menina não** zerstört.
 identificada

- destruídas.*
- 184 **Romão Becker** zerstört. ganz genau.
destruídas. muito bem.
(5,0)
- 185 **Romão Becker** ((passando a frase no quadro, repetindo-a
186 oralmente)) Viele (.) Wohnungen (4,0) und
187 **Natascha** viele oder vielen?
muitas ou muitos?
- 188 **Romão Becker** viele.
muitas.
- 189 **Natascha** viele?
muitas?
- 190 **Romão Becker** viele.
muitas.
- 191 **Lessandra** aber im Text steht vielen.
mas no texto no texto consta muitos.
- 192 **Romão Becker** von. VON vielen. von ist Dativ aber hier steht es
193 als Subjekt. dann ist es viele. (.) ((volta para
194 o quadro para terminar a frase)) <viele Wohnungen
195 und historische Bauwerke> (.) was sind Bauwerke?
*deDE muitos von é caso dativo. aqui aparece como
sujeito. Então é muitas. (.) ((volta para o quadro
para terminar a frase)) <muitas moradias e
construções históricos> (.) o que são construções?
(.)*
- 196 **Lessandra** Bauwerke não é:: coisa de construção?
- 197 **Romão Becker** Construção. Bauwerke são construções.
198 (8,0)
- 199 **Menina não** herr Becker, wir haben einen Text im im:: Kursbuch
200 **identificada** zum Lesen. Du hast gesagt von.
*herr Becker, nós temos um texto no livro do curso
para ser lido. Você falou de ahn*
- 201 **Romão Becker** Berlin.
- 202 **Menina não** ja.
203 **identificada** *sim.*
- 203 **Romão Becker** ja. habe ich vor, aber nicht heute. (.) bleiben
204 wir dabei, zuerst werden wir das hier fertig
205 machen. (.) ((direcionando-se para o restante da
206 turma)) ok. ist das schwer?
*sim a gente fará, mas não hoje. (.) Vamos fazer
isto, primeiro nós vamos terminar isto aqui (.)
((direcionando-se para o restante da turma)) ok.
isto é difícil?*
- 207 **Lessandra** ein bisschen.
um pouco.
- 208 **Natascha** ein bisschen.
um pouco.
- 209 **Romão Becker** o:: also so bei der Aufgabe habe ich gemerkt, ihr
210 habt das leicht gemacht. ok. So. jetzt setzt euch.
211 was machen wir? (Setzt euch zusammen) (.) zu zweit
212 (.) ihr werdet mit dem Wörterbuch diese Wörter
213 hier erklären Ausflug Führerschein Nachbar Kuh (
214). Dann habt ihr drei Wörter hier.
*o:: bem durante a tarefa eu observei que vocês
não tiveram dificuldade. Ok. Bem. sentem-se em. o
que faremos? (sentem-se em duplas) (.) entre dois
vocês (.) trabalharão com o dicionário para
explicar estas palavras excursão carteira de
motorista vizinho vaca(). e vocês têm também
três palavras aqui.*


Segmento Dicionário (Dia 9/2015 – 1.º ano)

- 224 ((meninas e menino conversam enquanto Romão Becker distribui
225 dicionário para que eles continuarem as atividades))
226
227 **Romão Becker** ok.
228 **Natascha** herr Becker, () dicionários é:: ()
229 ((ouve o que Natália diz e vai conferir a resposta
230 verificando a característica do dicionário que
231 estavam usando))
232 **Romão Becker** ((respondendo Natascha)) (hört mal, Leute. Leute)
233 bei der Prüfung. bei der Prüfung habt ihr ein
234 zweisprachiges Wörterbuch ein einsprachiges
235 Wörterbuch. einsprachig heißt nur Deutsch. Da gibt
236 es auf Deutsch und erklärt wird auf Deutsch. Hier
237 gibt's beide. (.) warum tun wir Wörterbücher
238 benutzen? ihr dürft Wörterbücher benutzen. Warum?
239 Jetzt. ihr müsst lernen. wie man mit dem Wörterbuch
240 umgeht weil da kann man mindestens 5 Sachen haben
241 Bedeutung Rechtschreibung Groß/Klein Plural und
242 VERBEN. (.) deswegen es sind viele Informationen
243 hier. die man rausnehmen kann und dann schreiben
244 kann.
245 *ouçam pessoal pessoal na prova na prova vocês
terão um dicionário bilíngue e também um dicionário
com um só idioma. um só idioma quer dizer só em
alemão. lá vocês terão a explicação em alemão mas
neste aqui encontram-se ambos. Por que nós vamos
usar os dicionários? você pode usar dicionários.
por que? agora vocês devem aprender como se lida
com um dicionário, porque lá vocês encontram no
mínimo 5 coisas: significado ortografia letra
maiúscula/minúscula plural e verbos. por isso há
muitas informações que vocês podem encontrar e
então usar.*
- 246 **Natascha** tá então não tem a explicação [em alemão].
247 **Cinthy** *jo... do kamma net* ((em Hochdeutsch: ja... da kann
248 man nicht))
sim... não tem nada
- 249 **Romão Becker** nah ja.
ah sim
- 250 **J.D.** tem que ser dicionário alemão alemão
251 **Cinthy** ()
252 **Romão Becker** ((para Cinthy)) ja Besser wäre jetzt Kuh. ((disse
253 em relação a um dos exercícios que pedia *um animal
254 que dá leite*))
sim seria melhor agora vaca.
- 255 **Cinthy** mas como assim?
256 **E.S.** tem naquela salinha lá em cima não tem?
257 **Romão Becker** ()
258 **Natascha** ()
259 **Romão Becker** ((para Cinthy)) Kuh wird erklärt in einen
260 einsprachiges Wörterbuch. ich gehe jetzt schnell
261 eins für jeden holen *eins zwei drei vier*. ich
262 kommen schon. ((para mim)) vou pegar um dicionário
264 lá. esses dicionários ((os que os adolescentes
265 estão usando)) são bilíngues e aqui agora alguma
266 palavra assim (precisa) de um dicionário só em
267 alemão.
268 *vaca é explicado em um dicionário unilíngue. vou
269 rapidamente pegar um para cada um de vocês um dois
três quatro. eu já volto.*

- 270 ((Romão Becker sai para buscar dicionários e meninas e menino
 271 ficam em sala reunidos em duplas e um trio para fazer a atividade))
 272 ((como os aparelhos de filmagem estão direcionados para o grupo
 273 maior não é possível ouvir a interação dentro de cada grupo de
 274 trabalho menor, nesse caso a transcrição ficou impossibilitada))
 275 (67,0)
 276 **Romão Becker** in Wirklichkeit ist diese Übung mir diesem
 277 Wörterbuch hier. (4,0)
 278 *na realidade este exercício é feito com este*
 279 *dicionário aqui.*
 280 **Romão Becker** ((para Cinthya e Maysa)): ()
 281 (9,0)
 282 ((Romão Becker entrega para Natascha))
 283 **Natascha** danke.
obrigada
 284 **Romão Becker** bitte.
por nada
 285 (0,6)
 286 **Rosa** herr Becker tem ideia de quanto custa (isso aqui)?
 287
 288 **Romão Becker** so ein Wörterbuch kostet 130,- EUR.
um destes custa uns 130 euros.
 289 (8,0)
 290 **Romão Becker** beiden Sternwörter. das gibt es immer. da bleiben
 291 immer zwei drei übrig.
em relação às palavras-chave. aí sempre. sempre
sobram dois ou três.
 292 **Natascha** herr Becker wo ist bitte der Wortschatz?
senhor Becker por favor onde está o vocabulário?
 293 **Romão Becker** der ist ein bisschen vorher. zurück zurück. da,
 294 ((apontando de onde está para o material da
 295 menina)) Lektion sechs das ist sieben. ((Romão
 296 Becker vai até a carteira de Natascha para ajudá-
 297 la)) (.) ein bisschen zurück.
volta volta. é um pouco antes. aqui ((apontando de
onde está para o material da menina)) lição seis
não esta é a lição sete. ((Romão Becker vai até a
carteira de Natascha para ajudá-la)) (.) um pouco
para trás.
 298 **Natascha** é pra pegar as () vocabulário é::
 299 **Romão Becker** genau. aber es bleiben ein Paar übrig. ()
exato... algumas palavras sobram.
 (.)
 300 **Rosa** o:: HERR BECKER:: machen wir jetzt das hier?
 o:: SENHOR BECKER:: faremos isto aqui agora?
 301 **Romão Becker** JA.
 (SIM)
 302 **Rosa** ()
 303 **Gabriela** ()
 304 **Romão Becker** wir machen jetzt das hier. (.) also passt mal auf
 305 ihr macht das hier und das hier.
agora faremos isto aqui (.) assim prestem atenção
vocês farão este aqui e mais este.




- 306 **Rosa** ()
- 307 **Romão Becker** ()
- 308 **Natashca** herr Becker. (.) herr Becker schreibt man nur die
309 Bedeutung hin oder muss man ein Beispiel nehmen?
310 *senhor Becker. (.) senhor Becker escreve-se apenas
o significado ou deve-se também cita um exemplo?*
- 311 **Romão Becker** nein nur erklären was es ist. nur erklären, was es
312 ist. steht blos das?
*não. somente explicar o que é somente explicar o
que é. consta apenas isso?*
- 313 **Natascha** <wandern. () (.) zu einem interessanten Ort.>
314 <locomover-se () (.) a um local interessante.>
- 315 **Romão Becker** ja. das ist ()
sim. isso é ()
- 316 ((Romão Becker e Natascha conversam sobre o que
317 vinham falando, mas de forma incompreensível para
318 transcrição))
- 319 **Romão Becker** ((para Natascha)) zu einem. EINEM. die sparen
320 Platz. damit das Wörterbuch nicht noch dicker wird.
321 *para. ELES. Economizam espaço para o dicionário
não ser tão gordo*
- 322 (4,0)
- 323 **Cinthya** ((para Maysa)) vai fazendo depois te passo.
- 324 **Romão Becker** ((para Rosa e Gabriela)) hier bleiben ein Paar
325 Strichchen übrig zwei drei. ()
aqui vão sobrar alguns tracinhos dois três. ()
- 326 **Cinthya** ist richtig. wir haben ein Dokument=
está correto. nós temos um documento=
- 327 **Maysa** =mit dass man Auto fahren kann
=com qual podemos dirigir um carro
- 328 **Romão Becker** mit dem. mit dem.
com o. com o.
- 329 **Romão Becker** ((para mim)) este é o livro ele ele ele leva para
330 a prova C1 B1-C1.
- 331 **Adriana** ahan.
- 332 **Romão Becker** então ele ele é bem assim:: textos (.) bastante
333 gramática e muito vocabulário porque esta é a parte
334 que:: é a maior deficiência da. a gramática e
335 vocabulário.
- 336 **Adriana** e essa atividade que eles estão fazendo agora?

- 337 **Romão Becker** eles agora estão brincando com as próprias
 338 palavras. olhando o dicionário qualquer coisa no
 339 dicionário, explicando certas palavras e::
 340 ((apontando para o quadro, indicando que naquela
 341 atividade passada no quadro)) () eles não
 341 tiveram dificuldade, fizeram assim tranquilos e::
 342 (.) o outro () ((apontando para os livros de
 343 Cinthya e Maysa)) daí você tem uma palavra-chave e
 344 eles fazem um vocabulário ao redor (.) cidade
 345 ((indicando que seria a palavra-chave)) e:: buzina
 346 ((vocabulário ao redor, mostrando com as mãos))
 347 é:: congestionamento tudo o que tenha a ver. esta
 348 também é uma forma de aumentar o vocabulário, né.
 349 então é:: acho que eles não vão ter dificuldade
 350 nenhuma. com exercícios assim mais
 351 **Adriana** ahan
 352 (16,0)
 353 **Romão Becker** ((para Rosa e Gabriela)) ihr müsst die Wörter
 354 erklären.
 ((para Rosa e Gabriela)) vocês devem explicar as
 palavras.
 355 (0,9)
 356 **Natascha** wandern mit jemanden né.
 locomover-se com alguém né.
 357 **Romão Becker** mit jemandem.
 com alguém.
 358 **Gabriela** was ist ()?
 o que é ()?
 359 **Romão Becker** () em. einem. ()
 com alguém. com m ()
 360 **Menina não** ()
 identificada:
 361 (.)
 362 **Rosa** Führerschein ist ein. ahn
 carteira de motorista é um. ahn
 363 **Romão Becker** ist ein. ein was?
 é um. um o quê?
- 
- 364 **Rosa** ein Dokument não sei o que
 é um documento não sei o que
 365 **Romão Becker** ein Dokument mit dem man=
 um documento com o qual se=
 366 **Rosa** =ist ein Dokument mit dem man Auto fahren kann.
 367 = é um documento com o qual se pode dirigir um
 carro.
 368 **Romão Becker** ()
 369 **Gabriela** Dokument mit k?
 documento com k?
 370 [((Romão Becker acena que sim com a cabeça))]
 371 **Rosa** [ja.]
 [sim.]
 372 **Romão Becker** steht das nicht? ()
 isso não consta? ()


- 373 **Menina não identificada** klar steht das.
é lógico que sim.
- 374 **Romão Becker** ()
- 375 **E.S.** herr Becker bitte was ist Hausbesitzer? Jemand der
376 im Haus lebt?
senhor Becker por favor o que é Hausbesitzer?
alguém que vive na casa?
- 377 **Romão Becker** Hausbesitzer ist: jemand besitzt ein Haus. also
378 jemand hat ein Haus und das heißt das Haus gehört
379 ihm.
*Hausbesitzer é: alguém possui uma casa. assim
alguém tem uma casa e isto quer dizer que a casa
lhe pertence.*
- 380 **E.S.** ahm
- 380 **Romão Becker** ((assente com a cabeça)) proprietário da casa. ter
382 uma casa. Sim.
- 383 **Lessandra** und was ist ein Tal herr Becker? () Tal?
384 e que é um Tal senhor Becker? () vale?
- 385 **Romão Becker** ((para o grupo da J. D)) ()
- 386 **Lessandra** () Tal?
- 387 **Romão Becker** ((sinaliza que não entendeu))
- 388 **Lessandra** Tal
- 389 **Romão Becker** a:: vale.
390 (.)
- 391 **Romão Becker** ((para mim)) () eles ficam perguntando em vez
392 de procurar no dicionário. é mais fácil né.
393 **Adriana** sim
- 394 **Romão Becker** é:: ((ironicamente))
- 395 **Lessandra** HERR BECKER. ein Tier die Milch gibt?
SENHOR BECKER. um animal que dá leite?
- 396 **Romão Becker** ein Tier das Tier. ein Tier das Milch gibt. (.)
397 oder ein Tier das man melken kann.
*um animal o animal um animal que dá leite. (.) ou
um animal que pode ser ordenhado.*
- 398 (0,5)
- 399 **Lessandra** mensch. wie schreibt man Milch?=
caramba. como se escreve leite? m-i=
400 **Romão Becker** =m-i=
401 **Lessandra** =l=
402 **Romão Becker** =l-c-h.
403 (.)
- 404 **Romão Becker** ((para mim)) é:: o importante de eles aprenderem a
405 a usarem o dicionário claro que seria mais fácil
406 eu chegar e explicar as palavras seria muito mais
407 rápido (). só que () esses dicionários são
408 muito condensados então tem muita informação num
409 espacinho pequeno eles têm que aprender a ler isso
410 porque na prova oral/na prova escrita eles podem
411 usar tanto um como o outro dicionário se eles não
412 souberem manipular... eles estão perdendo chance
413 de ver a ortografia... no alemão a gente escreve
414 os substantivos sempre maiúsculos é:: o
415 significado tem o plural o artigo der die e das
416 né. tudo isso pode tirar do dicionário. então são
417 seis sete informações que o dicionário (expõe) né.
418 se você souber usar você e na ortografia é três
419 pontos ().
- 420 **Adriana** meio caminho andado
- 421 **Romão Becker** exatamente. meio caminho.
422 (.)

- 423 **Romão Becker** ((para mim)) ()
 424 **Adriana** é?
 425 **Romão Becker** só que tem assim também eles têm uma hora e vinte
 426 pra escrever.
 427 **Adriana** pouco tempo.
 428 **Romão Becker** pouco tempo. () é na outra sala que tem
 429 ((referindo-se à organização da prova exposta na
 430 parede de uma outra sala)) toda a prova escrita
 431 como é. () e se eles () muito tempo com o
 432 dicionário aí não vai se bater.
 433 **Adriana** vai ser uma palavra ou outra.
 434
 435 **Romão Becker** essa questão de contornar o tempo
 436 **Adriana** ahan
 437 **Romão Becker** né. saber trabalhar com o dicionário pegar o
 438 dicionário pegar a informação de forma rápida e e
 439 achar () também né. isso é fundamental. usar
 440 rápido mas mesmo assim não deixar de usar né.
 441 (.) mas é pouco tempo.
 442
 443 **Adriana** é pouco tempo mesmo.
 444 **Romão Becker** para a () é pouco é complicado.
 445 (4,0) a Frau Becker você também está acompanhando
 446 né ()
 447 **Lessandra** herr Becker bitte. ahn eine Kuh ein weibliches
 448 Rind, das ein Jungtier auf die Welt gebracht hat.
 449 *senhor Becker por favor. ahn uma vaca é um animal*
bovino fêmea da qual nasce uma cria.
 450 **Natascha** eu também chamei.
 451 (.)
 452 **Romão Becker** ab wann gibt eine Kuh Milch? () Wenn sie ein
 453 Baby bekommt.
 454 a partir de quando uma vaca produz leite? ()
 455 quando ela tem sua cria.
 455 **Maysa** was ist Wohnverhältnis?
 o que é Wohnverhältnis?
 456 (4,0)
 457 **Romão Becker** was ist wohnen?
 o que é wohnen?
 458 **Lessandra** morar
 459 **Romão Becker** Verhältnisse é condição. condições de moradia.
 460 **Lessandra** mas aqui não tem.
 461 **Romão Becker** tem na:: da.
 462 **Lessandra** ()
 463 **Romão Becker** a::h so.
 464 ((Romão Becker pega o dicionário para ajudar a menina e vai
 465 conversando com ela enquanto procura, mas a interação fica
 466 incompreensível para a transcrição)) (6,0)
 467 **Romão Becker** das ist zu erklären. steht das nicht da im
 468 Wörterbuch?
 isto deve ser explicado. isto não consta no
 dicionário?
 469 **Menina não identificada?** *höscht du das groß geschrieve?* ((em Hochdeutsch:
 470 *hast du das groß geschrieben?*))
você escreveu isto com letra maiúscula?
 471 **Menina não identificada** ja.
 sim
 472 (70,0)
 473 **Romão Becker** dann müsst ihr schauen wohnen und Verhältnisse
 474 schaut mal Verhältnisse. Das gibt's. (.)((para
 475 mim)) o alemão trabalha muito com palavras


- 476 compostas essa é a dificuldade então tem a palavra
 477 radical em cima e depois VÁrias possibilidades.
 478 ele trabalha muito com palavras compostas então às
 479 vezes confunde um pouco. não é cada palavra
 480 explicada. esse ((dicionário)) é:: língua. Só
 481 alemão alemão aí sim o dicionário é bem mais
 482 grosso. Esse aqui ele contém português E alemão,
 483 mas é o melhor que [tem no mercado]
então vocês devem ver em wohnen e Verhältnisse.
vejam em Verhältnisse isso tem.
- 484 **Adriana** [não dá conta]
 485 **Romão Becker** não dá conta muitas palavras ele não tem. aí tem
 486 que procurar as duas palavras. (.) às vezes não
 487 tem composta mas tem a:: se eu sei que Wohnen é
 488 morar né e Verhältnisse são condições então tem
 489 que olhar as duas mas isso fica () né.
 491 **Adriana** ahan
 492 (.)
- 493 **Romão Becker** porque no dia ninguém ajuda
 494 **Lessandra** herr Becker [was ()]
senhor Becker, [o que ()]
- 495 **Romão Becker** ((para mim)) [()] não tem nada é que nem
 496 vestibular. aqui tá a prova e bye bye
 497 **Adriana** se vira.
 498 **Romão Becker** e em 1h20 devolve.
 499 **Lessandra** senhor Becker
 500 **Romão Becker** ((para Adriana)) essa conversa assim ((como ele
 501 estava tendo com os alunos) não tem nada ((indo em
 502 direção a Lessandra))
 503 **Lessandra** ahn:: o que eu ia dizer↑? condição↑? wie schreibt
 504 man↑?
ahn:: o que eu ia dizer? condição? Como se escreve
condição.
- 505 **Romão Becker** Verhältnis.
 condição
 506 (.)
- 507 **Lessandra** aber wie müssen wir das erklären? das ist die
 508 Bedingungen oder Verhältnisse da wo man wohnt. aber
 509 schaut mal Verhältnisse... (0,10)
mas como devemos explicar isso? estas são as
circunstâncias ou condições onde se vive. mas vejam
as condições...
- 510 **Romão Becker** genau, das ist korrekt.
 exato isto está correto.
- 511 **Lessandra** uhull
 512 (16,0)
- 513 **E.S.** herr Becker und was hier nicht steht?
senhor Becker e o que aqui não consta?
- 514 **Romão Becker** ja. was übrig das müsst ihr jetzt selber machen.
 515 *sim. o que sobra vocês mesmos agora devem fazer*
 516 **E.S.** ()
- 517 **Romão Becker** nein. das sind nicht viele da bleiben blos zwei.
 518 zwei oder drei bleiben übrig warte mal ein
 519 bisschen. ihr müsst die Wörter alle erklären.
 520 (11,0)
 521 *não. não são muitos. restam apenas dois. dois ou*
 522 *três vão sobrar. aguarde um instante. vocês devem*
 523 *explicar todas as palavras. ()*
- 524 **Natascha** herr Becker. hier, bitte.
senhor Becker. aqui por favor.
- 525 **Romão Becker** ja was ist stattfinden?


- 526 *sim o que é stattfinden?*
 527 **Natascha** acontece em algum lugar.
 528 **Romão Becker** stattfinden. ja. findet statt.
 529 *ocorre. sim. corre.*
 530 *(.)*
 531 **Lessandra** herr Becker Landschaft ist was? ahn.
 532 *Landwirtschaft é agricultura. senhor Becker Landschaft é o que? ahn. Landwirtschaft é agricultura.*
- 533 **Romão Becker** ja () Landschaft ist ((indica com a mão
 534 *direito em direção às plantações ao redor da*
 535 *colônia))*
sim () Landschaft é ((indica com a mão direita
em direção às plantações ao redor de colônia))
- 
- 536 **Lessandra** campo.
 537 **Romão Becker** campo.((sinalizando positivamente com a cabeça))
 538 **Lessandra** ist das ahn:: wie paisagem?
isto é. ahn:: como paisagem?
- 539 **Romão Becker** tem que adicionar
 540 **Lessandra** ja?
sim?
- 541 **Romão Becker** das gehört zu Landschaft. was eine tolle
 542 *Landschaft. zu Landschaft gehört Berge, Wiese,*
 543 *Seen.*
isto pertence à paisagem. que linda paisagem. à
paisagem pertencem montanhas o relvado lagos
- 544 **Lessandra** ()
 545 **Romão Becker** ahn?
 546 **Lessandra** ()
 546 *(15,0) ((Romão Becker e Lessandra dialogam sobre algumas palavras,*
 457 *mas não foi possível compreender o diálogo))*

Segmento *O que é B1 e o que é C1? (Dia 7/2015)*⁶⁵

- 295 **Marília** ich sage euch a:: was B2 ist und ihr übersetzen
 296 es ins Portuguisisch Sachverhaltentklar und
 297 systematisch beschreiben.
eu falo a vocês a:: o que é B2 e vocês traduzem para o português agir claramente e descrever sistematicamente.
- 298 **Jonas Tulio** ossa
 299 **Marília** was heißt das?
como se chama isso?
- 300 **Jonas Tulio** consegue descrever claramente e sistemático.
 301 **Marília** und darstellen und dabei wichtige Punkte durch
 302 relevante und stürzende Datails Angewiesen
 303 hervorkommen.
e representar pontos relevantes através de detalhes convergentes.
- 304 **Jonas Tulio** ist das B2?
isso é B2?
- 305 **Marília** B2
 306 **Lara** was ist dann C1?
então o que é C1?
- 307 **Marília** was ist C1? schau malkann zur einer Bandbreite
 308 von Themen aus seiner/Ihre Interessengebiete
 309 klare und detaillierte Beschreibungen und
 310 Darstellungen geben. Ideen ausführen und
 311 ordentliche Punkte und relevante Beispiele
 312 abschtützen. (.) ganz () den Satz auf
 313 Portuguisisch?
o que é c1? veja pode levar a uma infinidade de temas da sua área de interesse descrevendo e representando-os detalhadamente. propor ideias e pontos ordenados do seu cotidiano. como também exemplos relevantes. totalmente () a frase em português.
- 
- 314 **Lara** resumir
 315 **Marília** resumir e
 316 **Anita** dar exemplos
 317 **Marília** e dar?
 318 **Lara** [exemplos]
 319 **Anita** [exemplos]
 320 **Marília** dar exemplos da onde?
 321 **Lara** [da sua própria vida]
 322 **Anita** [da sua própria vida]
 323 **Marília** da sua própria vida, ou do seu meio em que vive
 324 in b2 né. (0,5) c1 kann komplexe sachen
 325 enthalten. ganz komplex komplex. dort war es
 326 nicht komplex.
da sua própria vida ou do seu meio em que vive no b2 né. (0,5) C1 pode conter coisas complexas muito complexas complexas. lá não foi complexo.

⁶⁵ Nesses dados, os trechos sublinhados foram lidos por Marília de um material projetado em slides para os demais participantes.

- 327 **Jonas Tulio** nossa senhora
 328 **Lara** wie so komplexe?
como assim complexo?
- 329 **Marília** komplex ist zum Beispiel Atom energie ihr besitzt
 330 in Deutschland und ganz komplexe Beispiele geben
 331 und und und a:: Fakten né man muss sich dann
 332 schon wirklich auskennen né. komplex klar und
 333 detailliert beschreiben. was ist das auf
 334 Portuguisisch?
complexo é por exemplo energia atômica. sua posse na Alemanha e dar exemplos bem complexos e e e a:: fatos né. realmente tem que entender do assunto né. descrever complexamente claramente e detalhadamente. o que significa isso em português?
- 335 **Lara** explicar claramente e detalhadamente.
 336 **Marília** temas? (.) temas? (.) temas do cotidiano?
 337 **Andrey** não
 338 **Marília** não. temas?
 339 **Helmuth** concretos
 340 **Lara** complexos
 341 **Marília** complexos não completos komplex. complexo é uma
 342 coisa... o que que é complexo?
 343 **Master Chef** difícil
 344 **Marília** difícil hh em outras palavras né. und dann
 345 ordentlich eure Themen integrieren. () zum
 346 Beispiel das Hauptthema das wäre jetzt Inklusion
 347 und dann etwas dazu zu Inklusion né. die
 348 Diskussion und dann noch was dazu gehört zu der
 349 Diskussion né. Körperbehinderung und a:: a::
 350 diese Geisterbehinderungen die es gibt bei den
 351 Kinder mittlerweile. viele Beispiele gehen aus a::
 352 und :: und auswählen und alles mit einem
 353 () Schluss. (.) was heisst ein Schluss?
difícil hh em outras palavras né. e então integrar seus temas na ordem. por exemplo o tema principal isso seria inclusão e então algo a respeito de inclusão é. a discussão e então ainda o que faz parte da discussão né. deficiência física e a:: a:: esse transtorno psicológico que existe nas crianças. muitos exemplos irão a:: e a:: e escolher e tudo com um () final. o que significa um final?
- 
- 354 **Jonas Tulio** [conclusão]
 355 **Helmuth** [conclusão]
 356 **Jonas Tulio** o final do texto que tem que ter uma...
 357 **Marília** com uma conclusão. (.) so das ist jetzt euer
 358 Thema da kommt ihr noch mal zum Wort dazu. Das
 359 ist drei bis vier Minuten ja und dann noch mal
 360 vier bis fünf Minuten Diskussion. Alternativ drei
 361 bis fünf Minuten né.
com uma conclusão. (.) então esse é o tema de vocês aqui vocês terão a palavra novamente. isso são três a quatro minutos sim e então mais quatro

- a cinco minutos de discussão. alternativamente de três a cinco minutos né.
- 362 **Lara** mein Gott.
meu deus
- 363 **Marília** bis fünf Minuten noch mal Diskussion. (.) so
364 jetzt wollte ich euch sagen hier wann man nicht
365 durch kommt in dieser Prüfung.
mais uma vez discussão de até cinco minutos. então agora eu queria falar para vocês quando não se passa nessa prova.
- 366 **João** *tes muss ich wissã.* ((em Hochdeutsch: das muss
367 ich wissen))
(isso eu tenho que saber.)
- 368 () Diálogo entre professora e alunos incompreensível
369 **Marília** der Schüler vertritt seine Position hat aber
370 Schwierigkeiten sich auf Fragen Komentare und
371 Argumente einzulassen. was heisst das auf
372 Portuguisisch João?
o aluno toma sua posição mas tem dificuldades de se envolver com perguntas comentários e argumentos. como se chama isso em português João?
- 373 **João** ter dificuldade dificuldade de discutir.
374 **Marília** de discutir. de discutir e argumentar né. que
375 traguem uma argumentação né uma discussão
376 argumentativa. ele tem dificuldade de entrar numa
377 discussão argumentativa. ele tem o seu
378 posicionamento mas ele tem dificuldade de
379 discutir de argumentar. null Punkte. null.
zero ponto zero.
- 380 **Lara** *sogmã mol ich krieg B1 im erste Teil und B2/C1*
381 *im zweitã Teil. wie is tes?* ((em Hochdeutsch: sagen wir mal ich kriege B1 im erste Teil und B2/C1 im zweiten Teil. wie ist das?))
digamos que eu tire B1 na primeira parte e B2/C1 na segunda parte. como isso fica?
- 
- 382 **Marília** wie bitte?
como por favor?
- 383 **Lara** *das ich im erschtã Teil B1 krieg un im zweitã*
384 *Teil C1.* ((em Hochdeutsch: das ich in ersten Teil B1 kriege und im zweiten Teil C1.))
se eu tirar b1 na primeira parte e c1 na segunda parte.
- 385 **Marília** ja. das ist schon vorgekommen bei mehrere du
386 musst aber acht Punkte bekommen.
sim. isso já aconteceu com vários mas você tem que tirar oito pontos.
- 387 **Anita** im total?
no total?
- 388 **Marília** ja. ich zeige aber wie
sim. mas eu mostro como
- 389 **Jonas Tulio** *wie viel is tã máximo?* ((em Hochdeutsch: Wie viel
390 ist das maximale?))

- quanto é o máximo?
- 391 **Marília** maximal vierundzwanzig Punkte und minimal a::
 392 acht Punkte. unter acht Punkten kommst du nicht
 393 durch. Und wenn du acht Punkte hast bekommst du
 394 B2.
máximo vinte e quatro pontos e mínimo, ah, oito pontos. abaixo de oito pontos você não passa. e se você tirar oito pontos você tira B2.
- 395 **Jonas Tulio** und C1?
(e o C1)
- 396 **Marília** C1 da musst du a:: musst du zwölf (.)zwölf Punkte
 397 bekommen von zwölf bis vierundzwanzig. (.) hier
 398 der Wortschatz reicht für den Präsentationsthema
 399 und für den eigenen Alltagsleben aus. Wortschatz,
 400 was heisst Wortschatz auf Portuguisisch?
C1 aí você deve a:: deve tirar doze pontos de doze até vinte e quatro. (.) aqui o vocabulário é suficiente para o tema da apresentação e para o seu dia a dia. vocabulário, o que significa vocabulário em português?
- 401 **Helmuth** vocabulário=
 402 **Jonas Tulio** =vocabulário
 403 **Marília** vocabulário. reicht aus. é o suficiente. habt ihr
 404 noch () über den wortschatz aureicht. ja.
vocabulário. é o suficiente. é o suficiente. vocês ainda têm () suficiente sobre o vocabulário. sim.
- 405 **Jonas Tulio** ja.
sim
- 406 **Marília** Wortschatz lücke oder Wortschatz fehler sind
 407 häufig zu bemerken. (.) überwiegend werden
 408 einfache Strukturen verwendet. ((falando e
 409 gesticulando como se fosse um aluno durante uma
 410 apresentação)) wie so eifache Strukturen? Ich bin
 411 für Inklusion. Inklusion ist wichtig für jeden.
uma lacuna no vocabulário ou erro de vocabulário
são frequentemente perceptíveis.(.)
principalmente são usadas estruturas simples.
((falando e gesticulando como se fosse um aluno durante uma apresentação)) como assim estruturas simples? eu concordo com inclusão inclusão é importante para qualquer um.
- 412 **Lara** hh
 415 **Vários** hh
participantes
- 416 **Marília** wie wissen (). das sind einfache Sätze und
 417 da gibts keine Strukturen né. Keine () kein
 418 [inaudível] auf diesem Grund. Im folgen dessen
 419 né. also Konsequenz wenn wir folgendes beachten
 420 () (.) ja. ich muss es euch zeigen. manche
 421 wissen nicht wo die Grenze ist. ich möchte euch
 422 hier nicht schrecken. ihr werdet nicht hier wenn
 424 ihr nicht fähig werdet. ihr sind B1 gut
 425 durchgekommen oder ist jemand nicht gut
 426 durchgekommen?
como sabem (). isso são frases simples e não existem estruturas né. nenhum () nenhuma () por esse motivo. como consequência disso. assim consequência quando vocês observam o seguinte. () (.) sim eu tenho que mostrar para vocês. alguns não sabem

- onde fica a fronteira. eu não quero assustar vocês aqui vocês não estariam aqui se não fossem capazes. vocês passaram bem na primeira ou alguém não passou bem?
- 427 **Andrey** é:: mais ou menos ((gesticulando em forma de brincadeira))
- 428
- 429 **Helmuth** alles gut gemacht ausser schriftlich.
fiz tudo bem fora a parte escrita.
- 430 Alunos conversam entre si de forma inaudível
- 431 **Marília** so, die Komplexität ja des Themas wird oft nicht
- 432 deutlich und nicht klar. Argumentative Passage
- 433 werden überwiegend nur irgendwie vorgetragen.
- 434 (.) ja das Präsentations material wird
- 435 veranschaulich nur zum Teil diesen Vortrag und
- 436 unterschützt auch nur zum Teil diesen Vortrag.
- 437 (.) der Schüler bezieht sich kaum auf sein
- 438 Präsentationsmaterial. da vorne steht und >bla
- 439 bla bla, bla bla bla< né.
então a complexidade do tema geralmente não fica
claro. principalmente as passagens
argumentativas são representadas de qualquer
maneira. sim o material para a apresentação será
ilustrativamente usado como apoio para uma parte
da apresentação. (.) o aluno mal se concentra
em o seu material de apresentação. fica parado
na frente e >bla bla bla bla bla bla< né.
- 440 **Jonas Tulio** ()
- 441 **Marília** du musst dein Material benutzen né du musst dein
- 442 Material wenden, das gehört zum Thema Inhalt.
- 443 aber das macht nichts das kann man üben, das
- 444 könnt ihr üben né. das üben wir ja gut. Für mich
- 445 ist es wichtig das ihr das ihr also mit Argumente
- 446 spricht Argumentativ né. wenn ihr auch. wenn ihr
- 447 auch so Ironien spricht, so mischt das geht ja
- 448 nicht das ist der Fall von Matheus. Helmuth kann
- 449 sehr gut diskutieren er ist argumentativ aber er
- 450 verliert sich in seiner Struktur. hier ist es
- 451 wichtig wenn es argumentativ ist das zählt sehr
- 452 viel wenn man diskutieren. das zählt einfach zu
- 453 viel né. und wenn man das kann ist man schon fast
- 454 fast durch fast durch durchgekommen. überhaupt
- 455 wenn man bei B2 Niveau bleibt né. wenn man
- 456 beides kann diskutieren kann und noch schöne
- 457 Sätze bauen dann ist man bei C1 Niveau.
você tem que usar seu material né você tem que
usar o material isso faz parte do tema índice.
mas isso não tem importância isso pode ser
treinado isso vocês podem treinar. isso nós
treinamos pois bem. para mim é importante que
vocês que vocês falem com argumentos,
argumentativamente né. se vocês também se vocês
também falarem ironias misturar isso não dá esse
é o caso do Helmuth. Helmuth sabe discutir muito
bem ele é argumentativo mas ele se perde em sua
estrutura. aqui é importante que seja
argumentativo isso conta muito quando a gente
discute. isso simplesmente conta muito, né. e se
a gente souber isso praticamente já estamos
aprovados. principalmente se ficar no nível B2
né. quando se sabe ambos sabe discutir e também
formular frases bonitas então se consegue o nível

- C1.
- 458 **Helmuth** das ist perfekt.
isso é perfeito.
- 459 **Marília** dann ist es perfekt né. wir haben immer Schüler
460 hier die zum mündliche C1 bekommen.
é perfeito né. aqui nós sempre temos alunos que tiram c1 na parte oral.
- 461 **Helmuth** und wenn man zum Beispiel wenn ich
e se a gente por exemplo se eu
- 462 **Marília** e quem tirar um B1 () irá trazer
benefícios de qualquer maneira né.)
- 463 **Helmuth** Frau Becker
senhora Becker
- 464 **Marília** ich möchte mich nicht blamieren.
eu não quero passar vergonha.
- 465 **Helmuth** *und wenn ich zum Beispiel in dā mündliche C1 habe*
466 *un in dā schriftliche nemol B2 und dann wie*
467 *bleibt tes? ((em Hochdeutsch: und wenn ich zum*
Beispiel in der mündliche C1 habe und in dāer
schriftliche nicht mal B2 und dann wie bleibt
das?))
e por exemplo se eu tirar C1 na parte oral e nem
ao menos um B2 na parte escrita e então como
fica?
- 
- 468 **Marília** dann bekommst du eine Zertifizierung
então você recebe uma certificação
- 469 **Helmuth** ja
sim
- 470 **Marília** da steht das drauf. Ich weiss es gild aber nicht
471 zum Studieren in Deutschland.
na qual estará escrito. eu sei que vale algo, mas
não para estudar na Alemanha.
- 472 **Helmuth** da muss ich noch mal machen wenn ich will?
aí eu tenho que repetir se eu quiser?
- 473 **Marília** ja
sim
- 474 **Helmuth** aber für ciências sem fronteiras brauchen wir
475 nicht nicht nur [B1]?
mas para ciências sem fronteiras nós não
precisamos não precisamos somente [B1]?
- 476 **João** [B1]
- 477 **Marília** ja
sim
- 478 **Helmuth** a:: ((alívio)) dann ist es ok.
a:: então está ok.

Segmento Produção Textual. Excerto I (Dia 8/2015 – 3.º ano)

- 123 **Lara** was heißt das die Autorin weist darauf hin...
o que quer dizer die Autorin weist darauf hin...
- 124 **Marília** <a autora aponta para o seguinte ponto> para o
 seguinte é:: tema.
- 125 **Helmuth** [wie viele] Punkte muss ich besprechen pro
 126 Textwiedergabe?
*quantos pontos eu devo abordar em cada reprodução
 de texto?*
- 127 **Marília** [()]
- 128 **Marília** die allerwichtigsten Informationen die im Text
 129 stehen (.) so viel wie steht drinnen alle die
 130 wichtigsten Informationen. não esquece o gráfico
 131 né?
*as informações mais importantes encontradas no
 texto. o que constar dentro do texto todas as
 informações mais importantes. não se esqueça do
 gráfico né?*
- 132 **Fernando** wie heißt história?
como se diz história?
- 133 **Marília** história? die Geschichte.
 134 (0,6)
 ((trecho omitido por dificuldades na transcrição))
- 135 **Lara** kann ich hier. é:: in diesem Artikel zeigt es die
 136 Sorgen der damals.
*aqui posso é:: este artigo mostra as preocupações
 daqueles*
- 137 **Marília** genau. ja. sehr schön.
exatamente. sim. muito bom.
- 138 **Helmuth** was ist Erwerb?
O que significa Erwerb?
- 139 **Marília** Erwerb?
aquisição?
- 140 **Helmuth** ja
sim
- 141 **Marília** é:: aquisição.

Segmento *Tema controverso*. Dia 6/2015 – 3.º ano.

- 075 **Marília** ahan. ()also. es muss Problem orientiert sein. so
 076 wie Handball ist nicht Problem orientiert. ja? (.)
 077 Es könnte sein. warum wird in Brasilien Handball
 078 nicht so gut gespielt? das ist Problem orientiert.
 079 nur Handball ist nicht Problem orientiert. ja? (.)
 080 gut. so das der Schüler sieht wo einen Standpunkt
 081 bezieht. so dass hier zum Schluss zu einem
 082 Standpunkt kommt zu einem Punkt. (.) ihr gibt dann
 083 eine Lösung. warum wird in Brasilien nicht so viel
 084 Handball gespielt? das könnt ihr so in der Sinne
 085 sagen. a::: und dann könnt ihr eine Lösung dazu
 086 bringen. (.) wir machen eine Forschung deswegen ist
 087 es ein Projekt (). jeder wird sein Projekt machen
 088 né. deswegen kann man nicht einfach eine Arbeit von
 089 dem vorhigem Jahr nehmen, kopieren und mir abgeben.
 090 Er muss sich mit dem Thema auseinandersetzen ja?
 091 a::: und ihr könnt auch unterschiedliche Standpunkte
 092 unterschiedliche Meinungen. ihr könnt die Meinung
 093 zum Beispiel zu diesem Thema vom Sportlehrer nehmen,
 094 ihr könnt die Meinung ah von ah von den Sportlehrer
 095 nehmen. Eure meinung und noch die Meinung vom
 096 Publikum verschiedene Standpunkte könnt ihr ja
 097 zusammenraffen né. gut. aber ihr persönlich haben
 098 nur eine Haltung eine Direktion ihre persönliche
 099 aber ihr könnt verschiedene Haltungen von den
 100 anderen nehmen, ja? und. also es wird argumentativ
 101 entwickelt und kontrovers. was heißt kontrovers?
então deve ser orientado pela problemática. como handebol não é orientado pela problemática. poderia ser: por que não se joga handebol tão bem no Brasil? sim? (.) isso seria orientado para problemática. somente handebol não é orientado para problemática. bem. de maneira que o aluno tenha um ponto de vista. para que vocês cheguem a um ponto de vista no final. (.) então vocês dão uma solução: por que não se joga handebol tão bem no Brasil? o sentido disso vocês podem dizer. a::: e então vocês podem trazer uma solução para isso. (.) nós fazemos uma pesquisa por isso é um projeto. cada um irá fazer os seu projeto () por isso não se pode simplesmente pegar um trabalho do ano passado copiar e me entregar. ele deve lidar com o assunto sim? a::: e vocês também podem pegar diversos pontos de vista diversas opiniões. por exemplo, vocês podem pegar a opinião do professor de educação física ah do ah do professor de educação física. a opinião de vocês e a do público. vocês podem juntar diversos pontos de vista né. bem mas vocês pessoalmente só possuem uma postura uma gestão sua pessoa mas vocês podem pegar diversas posturas dos outros. sim? e será desenvolvido argumentativamente e controverso. o que significa controverso?
- 102 **Lara:** ahn?
- 103 **Marília:** ja. was bedeutet das?
sim. o que significa isso?
- 104 **Helmuth:** es gibt zum Beispiel.
sim. existe por exemplo
- 105 **Lara:** [()]
- 106 **Andrey:** [controverso]

- 107 **Helmuth:** () Controverso.
 108 **Marília:** ja::: sim. aber was ist kontrovers was bedeutet
 109 kontrovers?
sim::: sim. mas o que é controverso o que significa controverso?
 110 **Fernando:** °contrarial°
 111 **Marília:** como? ((apontando para Fernando))
 112 **Fernando:** contrarial
 113 **Marília:** contrarial. você pode contrariar algo. ja. aber du
 114 hast zum Beispiel gib mir ein konkretes Beispiel.
 115 (0,6)
contrarial. você pode contrariar algo. sim. mas você tem um exemplo. me dê um exemplo concreto.
 116 **Helmuth:** zum Beispiel. du gehst jede Donnerstage in die
 117 Kirche und in der Woche machst du bagunça. ()
por exemplo. você vai à igreja várias quintas-feiras e durante a semana você faz bagunça. ()
 118 **Marília:** ((Marília assente com a cabeça, olhando para todos
 119 os alunos e apontando para Helmuth)) °das ist
 120 kontrovers°. (.) da lügst du die andere an un
 121 sindigst und super Beispiel. hh das ist kontrovers.
 122 (.) oder du ernährst dich Ernährung wenn jemand ()
 123 ((apontando para Lara))
((Marília assente com a cabeça, olhando para todos os alunos e apontando para Helmuth)) isto é controverso. (.) aqui você engana os outros e comete um pecado e, ótimo exemplo. hh isso é controverso. (2,0) ou você se alimenta alimentação quando alguém () ((apontando para Lara))
 124 **Lara:** du isst jetzt eine Schokolade.
você está comendo o chocolate agora.
 125 **Marília:** hh das ist kontrovers. das machst du zu Hause. (.)
 126 u:: u:: warum ist es soweit gekommen? so. jetzt die
 127 Struktur von euer Präsentation. né. die Titelseite
 128 die erste Folie überblick über das gesamte
 129 Präsentations () des C1. wie heißt das überblick?
isto é controverso. isso você faz em casa. sim por que chegou a tal ponto? então agora a estrutura da apresentação de vocês. a página do título a primeira folha visão geral sobre a apresentação toda do C1. como se chama isso visão geral?
 130 **Vários participantes** a:::
 131 **Helmuth:** ()
 132 **Lara:** tipodie Teile was alles passiert=
tipo as partes tudo o que acontece=
 133 **Andrey:** =gliederung.
=subdivisão
 134 **Marília:** gliederung kann man sagen oder oder Inhalt
 135 präsentieren né. () a::: dann die dritte ist die
 136 Basisinformation ja über dieses Thema. da kommen
 137 dann die () Fakten. sowie bei B1 kurzt. (.) né?
 138 nehmen wir an Windenergie. wie viel Windenergie. wie
 139 viele Anlagen gibt es in Deutschland?
pode-se falar subdivisão ou ou apresentação do conteúdo. () a::: então a terceira é a informação básica sim sobre esse assunto. depois vem os () fatos. assim como na B1 curto né? (.) vamos supor energia eólica. quanta energia eólica. quantas instalações existem na Alemanha?
 140 **Lara:** a:: so curiosidades?

- a:: então curiosidades?*
- 141 **Marília:** nicht curiosidades Fakten fatos fatos reais. die es
142 gibt.
não curiosidades fatos fatos reais. que existem.
- 143 **Helmuth:** konkretes Beispiel.
exemplo concreto.
- 144 **Marília:** <Konkret.> konkretes Fakt ah? wie viel a::: gibt es
145 in Deutschland? warum ba ba ba Deutschland so viel
146 Windenergie? Diese Sachen né. und dann Punkt vier
147 kommt eine These baut ihr auf. pro und kontra
148 Argumente. ihr könnt ja die Erfahrung stellen. warum
149 ist es so? Und dann a: Schlusspunkt. >wie bei der
150 Schriftliche konstruktion. zusammenfassend kann ich
151 zu diesem Thema sagen und ihr kommt zu einem Schluss.
152 <ihr löst diese Frage. warum ist Handball in
153 Brasilien nicht so beliebt und wird nicht so viel
154 gespielt zum Beispiel wie in Deutschland?> warum ist
155 es so? Das ist die Frage und da wird eine Antwort
156 gegeben für diese Frage. gut. die Zeit maximal vier
157 Minuten Präsentation und acht bis zehn Minuten
158 hinterher zur Diskussion. deswegen kann der ()
159 nicht die Arbeit von dem vorhigen Jahr nicht
160 auswendig lernen und präsentieren. weil er hat hier
161 acht bis zehn Minuten Diskussion Anteil. ()
*<concreto.> fato concreto ah? quantos a::: existem
na Alemanha? por que ba ba ba Alemanha tanta energia
eólica? Essas coisas né. e então no ponto quatro vem
uma tese que vocês constroem. argumentos a favor e
contra. Vocês podem fornecer a experiência.por que
é assim? e então ponto final. assim como na
construção escrita. resumidamente posso falar sobre
esse assunto e vocês chegam a um final. <vocês
respondem essa pergunta. por que handebol não é tão
popular e não é jogado tão frequentemente, como por
exemplo na Alemanha?> por que é assim? essa é a
pergunta, e aí será dada uma resposta para essa
pergunta. bem o tempo máximo quatro minutos de
apresentação e depois oito a dez minutos para a
discussão. por isso o () não pode pegar o
trabalho do ano passado decorar e apresentar. porque
ele tem de oito a dez minutos de participação na
discussão. ()*
- 162 **Lara:** teil eins hat wie viel Minuten?
quantos minutos tem a parte um?
- 163 **Marília:** Teil eins sind es ab drei bis vier Minuten
164 Präsentation und dann näher auch noch mal drei
165 Minuten Fragen dann stelle ich auch Fragen zu dem
166 Thema né das ist Teil eins.
*a parte um tem de três a quatro minutos de
apresentação e depois mais três minutos de
perguntas, então eu faço perguntas sobre esse
assunto né essa é a parte um.*
- 167 **Helmuth:** das dauert ungefähr zwanzig Minuten?
isso demora aproximadamente vinte minutos?
- 168 **Marília:** alles zusammen zwanzig Minuten.
tudo junto vinte minutos.
- 169 **Lara:** mein Gott.
meu Deus.
- 170 **Vários** [()] ((esses alunos conversam entre si ao mesmo
171 **participantes:** tempo que a professora continua falando))
172 **Marília:** aber deswegen müsst ihr né.

- mas por isso vocês devem né.
- 173 **João:** [()]
- 174 **Marília:** ein Thema aussuchen né João? ein Thema wo du dich
 175 gut auskanntest? so das war Teil eins vorhiges Jahr
 176 fand ich gut. Da konnte man sich ein Thema nehmen
 177 wo ihr euch in Portuguisisch auskennt.
*escolher um assunto né João um assunto que você
 domine bem assim foi a parte um ano passado achei
 bom. aí deveriam pegar um assunto que vocês dominam
 bem em português.*
- 178 **Lara:** *awã Teil eins sind doch mir wu es aussuchã.* ((em
 179 Hochdeutsch: aber Teil eins sind doch wir wo es
 180 aussuchen.))
mas na parte um somos nós que escolhemos.
- 181 **Marília:** nein. Teil eins nicht a:: ich sage Teil zwei. nimmt
 182 ein Thema wo ihr viel wisst. wo ihr viel lesen könnt
 183 wo ihr andere Leute fragen könnt ne. zum Beispiel
 184 a:: nehmen wir jetzt das Thema Arbeit in
 185 Deutschland. Könnt ihr zum Beispiel vielleicht a:::
 186 ein deutscher die meinung fragen a:: verschiedene
 187 anderen (Sachen bringen.) das könnt ihr dann
 188 präsentieren und Diskutieren. (das Problem beu unser
 189 Schüler ist nur die Diskussion. Sie verlieren nun
 190 unheimlich viel Note wennsie sich nicht auskennen.
 191 Wenn die Schüler sich nicht gut auskennt né. So wie
 192 vorhiges Jahr, wer war bei Maria Fernanda?
*não. não a parte um a:: eu digo parte dois. peguem
 um assunto que vocês saibam bastante. que vocês
 possam ler bastante que vocês possam perguntar
 outras pessoas né. por exemplo a:: vamos pegar o
 assunto trabalho na Alemanha. Vocês podem por
 exemplo a:: perguntar a opinião de um alemão, ah,
 trazer coisas diversas. isso vocês podem apresentar
 e discutir. o problema dos nossos alunos é só a
 discussão. eles perdem nota exageradamente quando
 eles não estão familiarizados. quando o aluno não
 está bem familiarizado né. assim como ano passado
 quem esteve na Maria Fernanda?*
- 193 ((Lara e Anita erguem as mãos))
- 194 **Marília:** die Diskussion ging aber gut, né.
mas a discussão foi boa, né.
- 195 **Lara:** *awã besser hot sie Teil eins kmacht.* ((em
 196 Hochdeutsch: aber besser hat sie Teil eins
 197 gemacht.))
mas ela fez a parte um melhor.
- 198 **João:** [()]
- 199 **Marília:** ((endereço-se a Lara)) ja, Teil eins hat sie am
 200 besten gemacht. aber warum war die Präsentation Teil
 201 zwei bei ihr am besten?
*sim, a parte um ela fez melhor. mas por que a
 apresentação da parte dois dela foi a melhor?*
- 202 **João:** Ivan Wolfgang weil die hat so ()
porque Ivan Wolfgang teve assim ()
- 203 **Marília:** wie bitte?
como por favor?
- 204 **João:** [Ivan Wolfgang.]=
 205 **Helmuth:** [Ivan Wolfgang.]=
 206 **Marília:** =Ivan Wolfgang. ahan. weil der hat sich só lange
 207 Arbeit in Teil zwei und Teil eins war das Thema
 208 nicht richtig
 =Ivan Wolfgang. ahan. porque ele fez um trabalho

- comprido na parte dois e parte um o assunto não estava certo.*
- 209 **Lara:** ()
- 210 **Marília:** *bei der Diskussion konnte er immer was sagen. na discussão ele sempre sabia falar algo.*
- 211 **João:** ()
- 212 **Marília:** *was?
o quê?*
- 213 **João:** *sein Thema war ().
qual foi o assunto dele ().*
- 214 **Marília:** *ganz Tag Schule war und er hat sich verloren,
schade.(.) so. diese einzelne Teile übersichtlich
215 halten das heißt eine Übersicht haben né. das aller
216 wichtigste nicht zu viel auf eine Seite packen nicht
217 das ganz viele Informationen und viele Bilder und
218 alles mögliche. auf jede seite nur das wichtigste
219 keine Texte integrieren né wichtige Zitate
220 Stichwörter. () nicht ganze Sätze wie gestern in
221 der Präsentation. aber das war ja harmlos, das war
222 informativ was ihr gestern gemacht haben. So was
223 könnt ihr auf keinem fall übersehen so ganze Sätze.
224 a::: und von diesen Stichworte auch Bildelemente né.
225 so Bilder die auch helfen beim sprechen, nicht
226 irgend ein Bild. ein Bild das euch °()° oder eine
227 Statistik oder ()
228 *escola integral e ele se perdeu que pena. (.) assim
deixar essas partes soltas bem ordenadas, isto
significa ter uma visão geral né. o mais importante
não encher somente uma página, não com muitas
informações muitas figuras e tudo mais. em cada
página somente o mais importante não integrar
textos, né citações importantes palavras-chave não
frases inteiras assim como na apresentação de ontem.
mas isso foi inofensivo isso que vocês fizeram ontem
foi informativo. isso vocês não podem deixar de ver
de maneira alguma essas frases inteiras. a::: e para
essas palavras-chave também elementos figurativos
figuras que também ajudam na hora de falar não
qualquer figura. uma figura que () vocês ou uma
estatística ou.**
- 229 **Lara:** *hast du hier eine zum zeigen?
você tem uma aqui para mostrar?*
- 230 **Marília:** *ich habe keine aber ich kann dir eine zeigen ()
231 die Modellseite könnt ihr dann wie () ansehen.
232 so also hier () né. Atomenergie. warum wollte
233 Deutschland kein Atomstrom mehr? né und dann hier
234 kommt das Bild und hier das Datum.
*eu não tenho nenhuma mas eu posso te mostrar uma.
() então a página modelo vocês podem ver como.
() então aqui () né. energia atômica. por que
a Alemanha não queria mais energia atômica? né e
então aqui vem a figura e aqui a data.**
- 235 **Lara:** *muss ma Datum truf? Muss man Datum darauf tun?
tem que colocar a data?*
- 236 **Marília:** *Já. a::: du kannst ja ((omitido o nome da colônia))
237 August 2015 musst ja nicht ganz richtig hin.
*sim. a::: você pode colocar ((omitido nome da
colônia)) agosto 2015 não precisa colocar bem exato.**
- 238 **Lara:** *muss es immer eine Frage sein?
sempre deve ser uma pergunta?*
- 239 **Marília:** *muss nicht eine Frage sein aber es könnte sein a:::*

- 240 zum Beispiel ein Thema. a::: (.) nehmen wir das
 241 Thema Deutschland °was könnte man da machen?° a::
 242 Deutschland ein reiches Land und doch so viele arme
 243 né. das ist kontrovers. (.) gut. dann die Gliederung
 244 né (gezielte die Präsentation besteht) so >Thema,
 245 Methode, Struktur, Representation, Motivation Ziel.
 246 ihr Motivation heißt wieso habe ich dieses Thema
 247 gewählt was möchte ich mit diesem Thema erreichen?<
 248 () könnt ihr alles hin. was will ich erreichen
 249 ja. ich will hier zeigen das in Deutschland ()
 250 alles so ist wie die Armut (). woher kommt das?
 251 a: das wäre das Ziel. Die Methode a::: die ist ja
 252 da Power Point. es gibt einige die machen keinen
 253 Power Point, die bringen dieses weiss ich nicht.
*não precisa ser uma pergunta, mas poderia ser, a:::
 por exemplo. a::: (.) vamos pegar o assunto Alemanha
 °o que poderia ser feito?° a::: Alemanha um país tão
 rico mas com tantos pobres. isto é controverso (.)
 bem então o alvo que existe na subdivisão da
 apresentação assim assunto método estrutura
 representação motivação meta. >a motivação significa
 por que eu escolhi esse assunto o que eu quero
 alcançar com esse assunto?< () vocês podem colocar
 tudo. o que eu quero alcançar sim. eu quero mostrar
 que na Alemanha () tudo é tão () assim como
 a pobreza. de onde vem isto? a::: essa seria a meta/o
 alvo. a metodologia a::: essa já está aqui power
 point existem alguns que não fazem power point. eles
 trazem esses não sei.*
- 254 **Helmuth:** Plakat.
pôster
- 255 **Marília:** Plakat.
pôster
- 256 **Lara:** ()
- 257 **Marília:** (und dann kommt jetzt der erste Blick) das ist jetzt
 258 schon die dritte Folie die Basisinformation. a:::
 259 (die dritte Erklärung das bedeutet Atomenergie.)
 260 Daten und Fakten ist das die Deutsche wollen bis
 261 2020 von der Atomenergie aussteigen a::: und warum
 262 und die Erklärung (). ich möchte über dieses
 263 Thema diskutieren und dann jetzt kommt die These und
 264 die Argumente das ist eure Erklärung ja. das ist
 265 eure Erklärung. bei Fakten und Daten das kriegt man
 266 leicht hin und her aber hier müsst ihr euch da könnt
 267 ihr vieles auf Portuguisisch lesen da müsst ihr euch
 268 auch auf Portuguisisch auskennen. zum Beispiel ()
 269 was für Themen ihr da aussucht. die Themen
 270 kontrollieren wir né. Argumente präsentieren mit
 271 Beispiele mit Fakten auch aus dem Internet und a:::
 272 was für Vorteile. Aber da könnt ihr zwei Folien
 273 benutzen oder sogar drei. Drei sind viel zu viel und
 274 schluss. Zusammenfassung a::: Fragen und dann machen
 275 wir die überleitung zur Diskussion, né.
*e então vem a primeira impressão essa já é a:::
 terceira folha a informação base. a: a terceira
 explicação significa energia atômica. dados e fatos
 são que os alemães querem sair da energia atômica
 até 2020 a::: e por que e a explicação. eu quero
 discutir sobre esse assunto e então agora vem a tese
 e os argumentos esta é a explicação de vocês sim
 esta é a explicação de vocês. os fatos e dados você*

- pode obter facilmente mas aqui vocês têm que se, aqui vocês podem ler muito em português aqui vocês tem que dominar em português. por exemplo () quais os assuntos que vocês escolhem. os assuntos nós controlamos apresentamos os argumentos com exemplos, com fatos também da internet e a:: mas que benefício. mas aqui vocês podem usar duas folhas ou até três. três são muitos e fim. resumo a:: perguntas e então nós fazemos a transição para a discussão né.*
- 276 **Helmuth:** *jetzt bin ich offen zur Diskussion oder was? agora eu estou aberto para a discussão ou o que?*
- 277 **Marília:** *ja, die Meinung gehört zur Diskussion. ich habe*
- 278 *festgestellt, dass Basketball hier in Brasilien*
- 279 *nicht so viel gespielt [wird weil] sim a opinião faz parte da discussão. eu conclui que não se joga muito basquete aqui no Brasil porque e eu quero prosseguir*
- 280 **Lara:** *[hh]*
- 281 **Marília:** *und ich möchte vorgehend e eu quero prosseguir*
- 282 **Lara:** *hh () hh*
- 283 **Marília:** *und ich möchte vorgehend über dieses Thema noch mal*
- 284 *gründlich mit ihnen, diskutieren. das können wie*
- 285 *noch mal sehen e eu quero prosseguir e discutir esse assunto com vocês completamente. isso a gente pode ver mais uma vez*
- 286 **Anita:** *wie war das? como faz isso?*
- 287 **Marília:** *das war meine Präsentation a:: zu diesem Thema und*
- 288 *ich habe folgendes festgestellt und ich möchte in*
- 289 *die folge über dieses Thema noch mal mit ihnen*
- 290 *diskutieren. essa foi a minha apresentação a:: sobre esse assunto e eu concluí o seguinte e em seguida eu gostaria de discutir mais uma vez sobre este assunto com vocês*
- 291 *((Conversas inaudíveis entre os alunos.)) (.)*

Segmento *Melhor o dialeto suábio que o português* (Dia 7/2015 – 3.º ano)⁶⁶

- 126 **Marília:** also. ich gehe jetzt... ich möchte euch heute sucht
 127 nur ein Thema aus für Teil eins nur das. ich gebe
 128 euch jetzt eine Zeitschrift und erst nur das Thema
 129 ist egal welches Thema aus der Zeitschrift ja? und
 130 ich gehe schnell und hohl mein Speicherstick und
 131 möchte euch zeigen heute wo liegt die Grenze damit
 132 ihr durchkommt oder nicht durch kommt die Grenze.
 133 Was heiß Grenze?
assim. eu irei agora... hoje eu gostaria de, somente escolham um tema para a parte um somente isso. eu vou dar um jornal para vocês agora e primeiramente somente o tema não importa qual tema do jornal. eu irei rapidamente e pego meu pen drive e quero mostrar para vocês hoje onde está a fronteira, onde vocês passam e onde não passam a fronteira. O que significa fronteira?
- 134 **Anita:** ()
 135 **Marília:** nein
 (não)
- 136 **Jonas** fronteira
Túlio:
- 137 **Marília:** ja. a fronteira limite. wo komme ich nicht mehr
 138 durch, wo kriege ich eine Null né. und das müssen
 139 wir üben, ihr müsst üben a:: einfach mehr
 140 strukturiert zu sprechen. und diese Regeln ich habe
 141 euch schon ein Blatt gegeben mit diesen Regeln
 142 zuerst sprechen ta ta ta t ata zuerst sprechen als
 143 Beispiel.
sim. a fronteira. onde eu não passo mais, onde eu tiro um zero. e isso temos que praticar vocês devem praticar a:: simplesmente falar mais estruturalmente. e essas regras eu já dei uma folha para vocês sobre essas regras primeiramente falar la la la como exemplo.
- 144 **Lara:** *fäliert mã viel wen ma Schwowisch sprechã?* ((em
 145 Hochdeutsch: verliert man viel wenn man
 146 Donauschwäbisch spricht?))
a gente perde muita nota se falar o dialeto suábio?
- 147 **Marília:** sehr viel im Niveau C1 sehr viel.
muito no nível C1 muito.
- 148 **Anita:** *a: awã liwār Schwowisch wie Portuguisisch.* ((Em
 149 Hochdeutsch: Aber lieber Donauschwäbisch als
 150 Portuguisisch))
a:: mas melhor o dialeto suábio do que português.
- 151 **Marília:** ahm:: (.) Portuguisisch Schwowisch ist genau wie
 152 Portuguisisch in dem Fall verstehst du? hier wird
 153 já nicht getestet ob du ein Dialekt sprechen kannst.
 154 hier wird getestet ob du in einer Standart sprache
 155 dich auf Deutsch unterhalten kannst. so das alle
 156 Menschen auf der Welt dich verstehen können
 157 Schwowisch können nicht alle Menschen. (.) Englisch
 158 () noch mehr, in der Deutschen Sprache ()
a:: português o dialeto é exatamente como português nesse caso você entende? aqui não é testado se você sabe falar um dialeto. aqui é testado se você pode se comunicar em uma linguagem padrão. assim que todas as pessoas no mundo possam te entender o

⁶⁶ Conferir segmento na íntegra no anexo 7.

dialeto suábio não são todos que sabem. inglês () ainda mais na língua alemã são usadas milhares de palavras inglesas e então se você misturar uma palavra em inglês como se fosse alemão fica melhor do que você falar em português.

159 **Lara:**

hh






160 **Marília:**

werden tausende Englische Wörter benutzt und dann wenn du ein Englisch Wort da reinsprichst als ob es Deutsch wäre das kommt besser an wie wenn du Portuguisisch (.) sprichst. () gut dann teil ich euch die Zeitschriften aus né. ihr sucht euch nur ein Thema heute aus. a: a: und dann zeige ich euch die Grenze, die Grenze. () ((distribui revistas aos alunos)) gut ich gehe schnell mein Speicherstick a:: ((encaminhando-se para a porta e falando para a pesquisadora)) Eu esqueci o meu pen drive, vou ter que pegar.

() bem então eu distribuo os jornais para vocês vocês somente escolhem um tema para vocês hoje. a:: a:: e então eu mostro para vocês a fronteira a fronteira. () ((distribui revistas aos alunos))bem eu vou pegar meu pen drive a:: ((encaminhando-se para a porta e falando para a pesquisadora))Eu esqueci o meu pen drive, vou ter que pegar.

Anexo 8 - Níveis de avaliação do QECR

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Grelha de autoavaliação

		A1 Utilizador básico	A2 Utilizador básico	B1 Utilizador independente	B2 Utilizador independente	C1 Utilizador avançado	C2 Utilizador avançado
Compreender	 Compreensão oral	Sou capaz de reconhecer palavras e expressões simples de uso corrente relativas a mim próprio, à minha família e aos contextos em que estou inserido, quando me falam de forma clara e pausada.	Sou capaz de compreender expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspetos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras, trabalho e meio em que vivo. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender os pontos essenciais de uma sequência falada que incide sobre assuntos correntes do trabalho, da escola, dos tempos livres, etc. Sou capaz de compreender os pontos principais de muitos programas de rádio e televisão sobre temas atuais ou assuntos de interesse pessoal ou profissional, quando o débito da fala é relativamente lento e claro.	Sou capaz de compreender exposições longas e palestras e até seguir partes mais complexas da argumentação, desde que o tema me seja relativamente familiar. Consigo compreender a maior parte dos noticiários e outros programas informativos na televisão. Sou capaz de compreender a maior parte dos filmes, desde que seja utilizada a língua padrão.	Sou capaz de compreender uma exposição longa, mesmo que não esteja claramente estruturada ou quando a articulação entre as ideias esteja apenas implícita. Consigo compreender programas de televisão e filmes sem grande dificuldade.	Não tenho nenhuma dificuldade em compreender qualquer tipo de enunciado oral, tanto face a face como através dos meios de comunicação, mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos falantes nativos, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.
	 Leitura	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, linguística ou estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.
Falar	 Interação oral	Sou capaz de comunicar de forma simples, desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer. Sou capaz de perguntar e de responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.	Sou capaz de comunicar em situações simples, de rotina do dia-a-dia, sobre assuntos e atividades habituais que exijam apenas uma troca de informação simples e direta. Sou capaz de participar em breves trocas de palavras, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.	Sou capaz de lidar com a maior parte das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consigo entrar, sem preparação prévia, numa conversa sobre assuntos conhecidos, de interesse pessoal ou pertinentes para o dia-a-dia (por exemplo, família, passatempos, trabalho, viagens e assuntos da atualidade).	Sou capaz de conversar com a fluência e espontaneidade suficientes para tornar possível a interação normal com falantes nativos. Posso tomar parte ativa numa discussão que tenha lugar em contextos conhecidos, apresentando e defendendo os meus pontos de vista.	Sou capaz de me exprimir de forma espontânea e fluente, sem dificuldade aparente em encontrar as expressões adequadas. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores.	Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão e mesmo utilizar expressões idiomáticas e coloquiais. Sou capaz de utilizar a língua de maneira flexível e eficaz para fins sociais e profissionais. Formulo ideias e opiniões com precisão e adequo o meu discurso ao dos meus interlocutores.
	 Produção oral	Sou capaz de utilizar expressões e frases simples para descrever o local onde vivo e pessoas que conheço.	Sou capaz de utilizar uma série de expressões e frases para falar, de forma simples, da minha família, de outras pessoas, das condições de vida, do meu percurso escolar e do meu trabalho atual ou mais recente.	Sou capaz de articular expressões de forma simples para descrever experiências e acontecimentos, sonhos, desejos e ambições. Sou capaz de explicar ou justificar opiniões e planos. Sou capaz de contar uma história, de relatar o enredo de um livro ou de um filme e de descrever as minhas reações.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de diferentes opções.	Sou capaz de apresentar descrições claras e pormenorizadas sobre temas complexos que integrem subtemas, desenvolvendo aspetos particulares e chegando a uma conclusão apropriada.	Sou capaz de, sem dificuldade e fluentemente, fazer uma exposição oral ou desenvolver uma argumentação num estilo apropriado ao contexto e com uma estrutura lógica tal que ajude o meu interlocutor a identificar e a memorizar os aspetos mais importantes.
Escrever	 Escrita	Sou capaz de escrever um postal simples e curto, por exemplo, na altura de férias. Sou capaz de preencher uma ficha com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada, nacionalidade.	Sou capaz de escrever notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata. Sou capaz de escrever uma carta pessoal muito simples, por exemplo, para agradecer alguma coisa a alguém.	Sou capaz de escrever um texto articulado de forma simples sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. Sou capaz de escrever cartas pessoais para descrever experiências e impressões.	Sou capaz de escrever um texto claro e pormenorizado sobre uma vasta gama de assuntos relacionados com os meus centros de interesse. Sou capaz de redigir um texto expositivo ou um relatório, transmitindo informação ou apresentando razões a favor ou contra um determinado ponto de vista. Consigo escrever cartas evidenciando o significado que determinados acontecimentos ou experiências têm para mim.	Sou capaz de me exprimir de forma clara e bem estruturada, apresentando os meus pontos de vista com um certo grau de elaboração. Sou capaz de escrever cartas, comunicações ou relatórios sobre assuntos complexos, pondo em evidência os aspetos que considero mais importantes. Sou capaz de escrever no estilo que considero apropriado para o leitor que tenho em mente.	Sou capaz de escrever textos num estilo fluente e apropriado. Sou capaz de redigir de forma estruturada cartas complexas, relatórios ou artigos que apresentem um caso com uma tal estrutura lógica que ajude o leitor a perceber-se dos pontos essenciais e a memorizá-los. Sou capaz de fazer resumos e resenhas de obras literárias e de âmbito profissional.

Anexo 9 – Prova de produção textual do 3.º ano

Lehrerin: Irene Mattes Datum: _____ Vorbereitung DSD II

Schriftliche Kommunikation Maximale Punktzahl: 24 Erreichte Punktzahl: _____

Kriterien	3	2	1	0
Flüssigkeit				
Gedankengang				
Wiedergabe				
Erörterung				
Begründete Stellungnahme				
Wortschatz				
Strukturen				
Grammatische Korrektheit				

Schreiben Sie einen zusammenhängenden Text zum Thema „**„Deutschland als Zuwanderungsland“. Bearbeiten Sie in Ihrem Text die folgenden drei Punkte:**

- **Arbeiten Sie wichtige Aussagen aus dem Text und der Grafik heraus.**
- **Was spricht für die Zuwanderung in Deutschland? Was spricht dagegen?**
- **Wie ist Ihr Standpunkt zu diesem Thema? Begründen Sie Ihre Meinung ausführlich.**

Zuwanderung in Deutschland

Die deutsche Wirtschaft ist seit dem Nachkriegsboom der 1950er-Jahre auf Arbeitsmigranten angewiesen. Die meisten der damals sogenannten „Gastarbeiter“ sind in ihre süd- und südosteuropäischen Heimatländer zurückgekehrt, aber viele sind zum Leben und Arbeiten in Deutschland geblieben. Geblieben sind auch viele der später zugewanderten türkischen Migranten. Deutschland hat sich allmählich von einem Gastarbeiterland zu einem Land mit gesteuerter Zuwanderung entwickelt. Eine zweite große Gruppe von Einwanderern bilden die deutschstämmigen Aussiedler, die seit vielen Generationen in den Staaten der früheren Sowjetunion, in Rumänien und in Polen gelebt haben und – verstärkt nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Systeme – nach Deutschland zurückkehren.

Derzeit leben mehr als 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Nach der Definition des Statistischen Bundesamtes zählen dazu alle

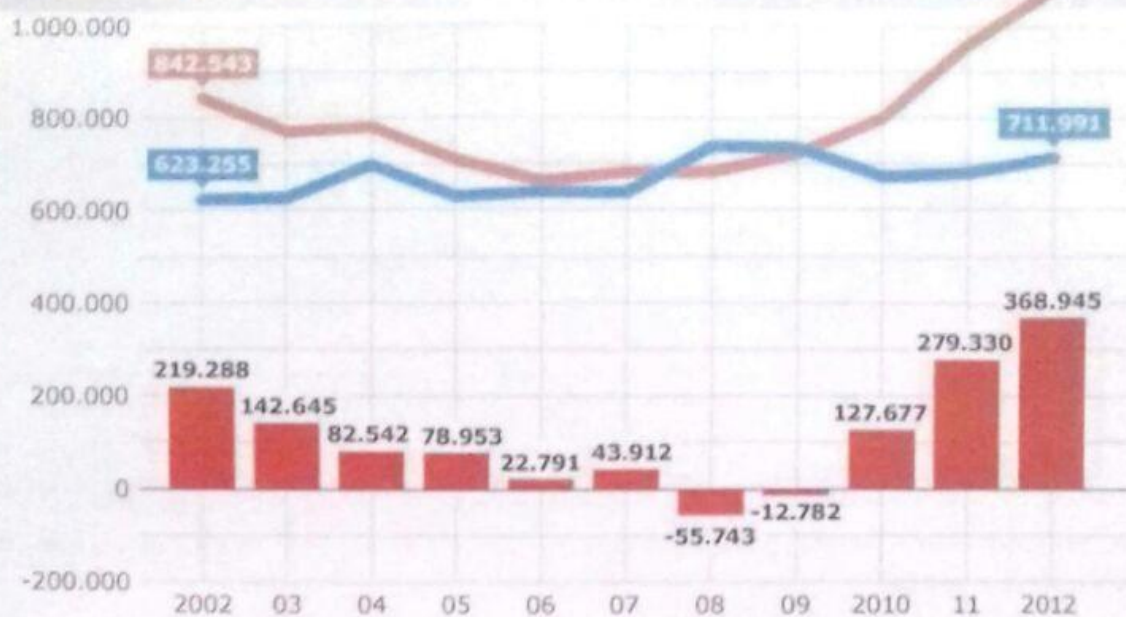
Personen, die nach Deutschland zugewandert sind, sowie in Deutschland Geborene mit mindestens einem zugewanderten Elternteil.

Viele Migranten arbeiten als Ungelernte, da Deutschland insbesondere Arbeitskräfte für einfache Tätigkeiten anwarb. Studien haben gezeigt, dass es Migrantenfamilien in Deutschland schwer haben, sozial aufzusteigen oder ihre wirtschaftliche Situation zu verbessern. Dennoch sind bei der Integration in den vergangenen beiden Jahrzehnten Fortschritte erzielt worden: Der Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit wurde gesetzlich erleichtert, die Kontakte zwischen Migranten und Deutschen sind intensiver, die Akzeptanz der ethno-kulturellen Vielfalt hat zugenommen. Mit dem 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetz gibt es erstmals eine umfassende gesetzliche Regelung, die alle Bereiche der Migrationspolitik berücksichtigt.

(Quelle: <http://www.bundesregierung.de>)

Einwanderungsland Deutschland

Zuwanderer Auswanderer Nettozuwanderung

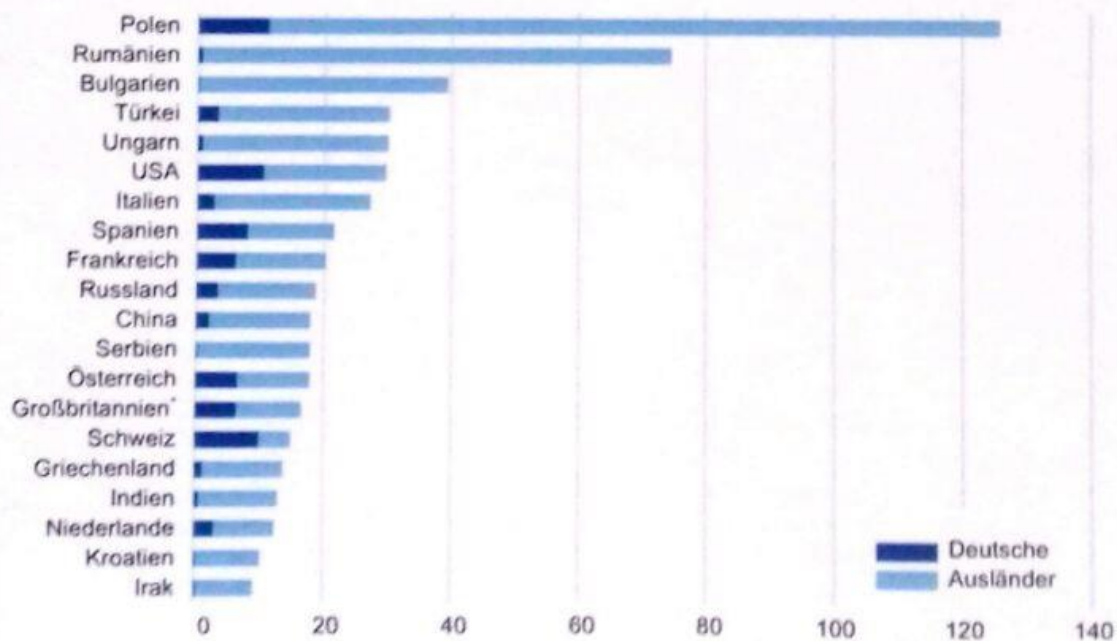


Quelle: Statistisches Bundesamt
© 2014 IW Medien

WIRTSCHAFT UND SCHULE
Das Jahrbuch der DGB

Zugezogene in Deutschland nach Herkunftsland und Staatsangehörigkeit, 2010

Zugezogene in 1.000



* Vereinigtes Königreich und Nordirland (inkl. abhängige Gebiete in Europa)

Datenquelle: Statistisches Bundesamt

© BiB 2012