

"SER ALEMÃO DE VERDADE":
PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE ENTENDIMENTOS EM PRÁTICAS
MUTILÍNGUES EM AULAS DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ADICIONAL¹

*"Being A True German": Participation and understanding construction
in multilingual practices in classes of German as additional language*

DOI: [10.14393/LL63-v35nEsp2019-8](https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-8)

Adriana Dalla Vecchia*
Neiva Maria Jung**
Rafael Petermann***

RESUMO: Este artigo é resultante de compreensões elaboradas por meio de uma Etnografia da Linguagem (DALLA VECCHIA, 2018) que acompanhou aulas de língua alemã em uma turma de 1º e uma de 3º ano do Ensino Médio, no período anterior ao exame de proficiência em língua alemã em um colégio privado situado em "uma colônia alemã" no interior do Paraná. Propomos como objetivo refletir sobre participação e usos da língua(gem) em construções situadas, articuladas com identidades e valores das línguas ou do que representam localmente. Como resultados, apresentamos que os participantes, na fala-em-interação, utilizam o seu repertório para alcançarem entendimentos e avançarem em direção à proficiência esperada para que tenham um bom desempenho no exame de proficiência em língua alemã, o que está relacionado com a construção de uma identidade que indica, para esses alunos, mobilidade local e translocal.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto multilíngue. Práticas de linguagem. Participação. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article is a result of understandings developed through Language Ethnography (DALLA VECCHIA, 2018). Two groups of German Language, one in the 1st grade and the other in 3rd grade, were observed in the period before the proficiency examination of German as additional language in a private high school located in "a German colony" in the State of Parana, Brazil. The aim is to reflect on the participation and use of languages in situated constructions, articulated with the identities and values of the languages or what they represent locally. As a result, the participants in talk-in-interaction use their repertoire to reach understandings and move towards the expected proficiency so that they perform well in the German proficiency test. Co-construction of an identity related to being competent in Hochdeutsch reflects familiar and local language policies, and this is articulated with an identity construction that indicates local and translocal mobility to these students.

KEYWORDS: Multilingual context. Language practices. Participation. Learning.

¹ Trata-se de uma ampliação da discussão feita por Dalla Vecchia, em sua tese, *Participação e usos de línguas em aulas de alemão em uma comunidade de suábios no sul do Brasil*, defendida na Universidade Estadual de Maringá, em março de 2018. Essa ampliação foi orientada pela perspectiva do grupo de pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo, coordenado pela Profa. Dra. Neiva Maria Jung (UEM).

* Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9704-3856>. E-mail: [adrianarevisao\(AT\)gmail.com](mailto:adrianarevisao(AT)gmail.com).

** Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7249-7816>. E-mail: [neiva.jung\(AT\)gmail.com](mailto:neiva.jung(AT)gmail.com).

*** Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Professor do Instituto Federal do Paraná. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3049-5564>. E-mail: [rafael.petermann\(AT\)ifpr.edu.br](mailto:rafael.petermann(AT)ifpr.edu.br).

1 Introdução

Neste artigo, procuramos apresentar uma resposta à pergunta “O que significa pensar e fazer pesquisa de outro modo, no âmbito dos estudos e do ensino sobre o funcionamento da língua(gem) e dos processos de sentidos?” a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM – Universidade Estadual de Maringá/CNPq), onde nos inserimos como pesquisadores. Um de nossos maiores desafios tem sido a articulação e mobilização de epistemologias, considerando a etnografia da linguagem como epistemologia, para uma compreensão da língua(gem) como prática social (HELLER, 2007, 2011; CANAGARAJAH, 2013, 2017) e para uma construção de saberes mais dialógica (JUNG; SILVA; PIRES-SANTOS, 2019). Realizando pesquisas sobre letramento, interação, aprendizagem e multilinguismo, nosso “modo de fazer pesquisa outro” está situado em um agir social, cultural e ontológico que procura, por meio da nossa reflexividade, trazer a visãoêmica articulada aos construtos sociais da comunidade e da sociedade, procurando “enfrentar textos como formas móveis no espaço e no tempo”. (NASCIMENTO E SILVA, 2015, p. 366)

Situamos o nosso fazer pesquisa na Linguística Aplicada (doravante LA), trazendo como problema de investigação uma questão que acompanha a LA desde a sua constituição como área de pesquisa, a educação linguística. Nosso lócus de pesquisa são aulas de língua alemã em um colégio privado inserido em uma "comunidade alemã" no Sul do Brasil. Nessa instituição, os alunos aprendem os conteúdos da base curricular nacional em português e têm de quatro a dez aulas de alemão semanais desde os anos iniciais, embora, no período de realização da pesquisa, a proposta pedagógica do colégio não fosse reconhecida como bilíngue.

O colégio está inserido em uma comunidade formada na década de 1950 por imigrantes suábios, reconhecida no entorno como “comunidade de alemães”, uma representação visível na paisagem linguística local (DALLA VECCHIA; JUNG, 2016) e na arquitetura das casas, por exemplo. É um contexto multilíngue, no entanto, invisibilizado no Brasil por conta de ideologias como a de sermos um país monolíngue, no qual são produzidas políticas linguísticas e educacionais situadas muito diferentes das de outros contextos de imigração no Sul do Brasil (JUNG, 2009; SEMECHECHEM, 2010, 2016) devido à imigração desse grupo ter ocorrido em

época e situação diversas daquelas de migrações do século XIX. O fator econômico exerce papel central na comunidade por meio de uma cooperativa local.

Nesse sentido, a mirada etnográfica assumida neste trabalho, assim como nos trabalhos do grupo, associa-se à ideia de Peirano (2008, p. 3) de que a etnografia é “uma forma de ver e ouvir, uma maneira de interpretar, uma perspectiva analítica, a própria teoria em ação”. Isso significa que interpelam nosso fazer pesquisa dois aspectos importantes: (i) participação e usos das línguas como construções situadas a serviço da construção de entendimentos; (ii) produção de etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015), tendo como ponto de entrada analítico a linguagem como prática social (CREESE, 2008), trazendo dois contextos “esquecidos” em muitas pesquisas, segundo Blommaert (2008): “recursos como contextos” e “histórias dos dados”.

Esses aspectos que caracterizam o nosso modo de fazer pesquisa estão presentes neste artigo determinando de que forma o referencial teórico-metodológico se constitui para justificar a caracterização desta pesquisa como uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ, 2015). O uso proposital do hífen para formar “referencial teórico-metodológico” está associado, conforme dissemos, à nossa opção pela etnografia como forma de teorizar fenômenos sociais onde a linguagem ocupa papel de destaque, ou seja, de produzir uma “descrição densa”, na terminologia usada pelo próprio Geertz (2008), na etnografia inscrita no campo da Antropologia, dos usos e valores sociais que a linguagem pode assumir em determinadas comunidades.

Neste artigo, então, temos como objetivo refletir sobre participação e uso de línguas como construções situadas, articuladas com identidades e valores das línguas ou do que representam localmente. Para tanto, são analisadas aulas de Língua Alemã como “língua adicional”, do colégio privado localizado nessa comunidade germânico-suábica do Sul do Brasil.

Para dar conta desse objetivo, o texto está assim organizado: esta Introdução, seguida por uma seção teórica, em que discutimos os conceitos de participação, aprendizagem e usos de língua(gem) em práticas comunicativas multilíngues; seção 3, em que apresentamos a “história dos dados”; seção 4, na qual analisamos dados de fala-em-interação e trazemos dados do contexto e inteligibilidades acerca do que estava acontecendo naquele ali-e-então; na seção 5, em que apresentamos como a participação situada está articulada com o multilinguismo

local. Por fim, tecemos nossas considerações finais, sintetizando os resultados e retomando os aspectos que configuram o nosso modo de fazer pesquisa no Grupo LEIAM.

2 Participação e construção conjunta de entendimentos em práticas multilíngues

Nesta seção, propomo-nos a articular conceitos centrais para a compreensão do que está acontecendo no aqui-e-agora em termos de práticas linguísticas na interação de sala de aula e sua relação com narrativas mais amplas daquele contexto multilíngue. Trata-se de conceitos, como participação, construção conjunta de entendimentos e usos da língua(gem) em práticas comunicativas multilíngues. Esses conceitos articulados em nossa análise de dados evidenciam como nosso modo de fazer pesquisa traz elementos da linguagem e da contextualização a fim de produzirmos inteligibilidade sobre o ordenamento social das ações dos participantes.

No que tange ao conceito de participação em sala de aula, o entendemos como o trabalho de “estar engajado e fazer coisas conjuntamente, orientado para o mesmo foco de atenção, ratificando a participação dos outros e tendo a própria participação ratificada pelos demais” (PETERMANN, 2016, p. 29). Nesse sentido, participar é algo que se faz colaborativa e situadamente, o que significa que as ações de participação não podem ser tomadas em uma análise apenas a partir de seu conteúdo linguístico, mas é preciso considerar quem disse, o que disse, com que finalidade disse, para o que estava orientado, como foi (ou não) ratificado etc.

Estudos da fala-em-interação de sala de aula descreveram regularidades nas sequências de participação dos interagentes, a partir dos quais se observou, por exemplo, que a sequência Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) é uma sequência canônica da sala de aula convencional. A princípio, muito se discutiu sobre ela como um fato que evidenciava o controle social e a reprodução do conhecimento no contexto de sala de aula (GARCEZ, 2006), no entanto há trabalhos que mostram a sequência IRA em uma perspectiva diferente daquela que a demoniza, pois demonstram que não é porque se opta por ela que inevitavelmente se obtém reprodução de conhecimento (cf. SCHULZ, 2007; CONCEIÇÃO, 2008; ABELEDO, 2008; FRANK, 2010). Os dados desses estudos, bem como alguns dos dados deste artigo, 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.

Portanto, perguntas, repetições e explicações feitas pelo professor 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.” Em outras palavras, “o fazer aprendizagem [...] passa pela coconstrução 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 situada, 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 e seja ratificado pelos outros como mais competente a respeito do objeto de aprendizagem do momento.

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

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. No contexto investigado por Dalla Vecchia (2018), os alunos constroem entendimentos das propostas dos professores e avançam em direção aos objetivos da aula e das tarefas relacionados ao aprendizado do alemão padrão. Assim, falar em participação e construção de entendimentos no contexto analisado por Dalla Vecchia (2018) passa necessariamente pela compreensão de como o repertório linguístico dos interagentes auxilia na construção da participação. Em contextos multilíngues, como o investigado, a diversidade dos usos da língua(gem) também é constituinte da participação e aprendizagem. Desse modo, é importante entender como a língua(gem) é mobilizada para as participações.

Em contextos multilíngues, a alternância ou trânsito entre línguas parece ser mais observável ao analista, talvez devido ao conceito totalizante de língua que ainda orienta muitas vezes o nosso olhar, o que não significa que esse trânsito não ocorra em contextos reconhecidos oficialmente como monolíngues, por meio das variedades de língua (AUER, 1995). Como previu Signorini (2004, p. 113), a alternância se tornaria cada vez mais comum, se impondo ao analista “[...] como fenômeno central e não periférico, sobretudo pelas funções que adquire no que se poderia chamar micropolítica interacional, ou seja, na produção de sentidos, posições e identidades pelo falante envolvido na ação verbal em curso na interação.”

Para Mondada (2007), na perspectiva da ACE, a alternância de códigos é um recurso linguístico do qual os participantes lançam mão para dar conta das atividades do aqui-e-agora interacional. 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? Ou seja, são questionamentos que permitem ao analista reconhecer a alternância de línguas e o seu significado local e situado naquele aqui-e-agora interacional.

Autores pós-modernos, como Canagarajah (2013, 2017), Jacquemet (2005), García (2009, 2013), García e Wei (2014) afirmam atualmente que estudos da linguagem requerem um novo paradigma que tenha potencial para analisar práticas situadas de linguagem em que outras linguagens constituem também contexto de produção de sentidos, entre e além de sistemas linguísticos tidos pelo estruturalismo como separados e ou misturados. Canagarajah (2013) utiliza o termo *translinguagens* ou *práticas translíngues* para a análise de significados situados dependentes de outros recursos semióticos e contextuais, construídos por meio de práticas de negociação em situações locais. Localizada no ambiente de sua produção, a linguagem gera significados que não podem ser explicados a não ser a partir de sua compreensão como uma prática social, desempenhando um papel importante para a voz, os valores e as identidades locais. Segundo o autor, os falantes não têm competências separadas das línguas, sendo todos multilíngues, e os significados surgem por meio de práticas de negociação em situações locais, estando sempre abertos à renegociação e reconstrução pelos usuários, ou seja, são recursos móveis.

Jacquemet (2005), por sua vez, apresenta o conceito de *práticas transidiomáticas* como resultantes de falas multilíngues de falantes de/reterritorializados e influenciados pela mídia eletrônica. García e Wei (2014) reconhecem como *translinguagem* as novas práticas de linguagem multimodais, as novas subjetividades e novas estruturas sociais. Segundo Lucena e Nascimento (2016, p. 49), “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”.

Para os fins analíticos deste trabalho, analisamos como os usos da língua(gem) em contexto multilíngue estão a serviço da construção de entendimentos e avanço nas tarefas e como o repertório linguístico dos falantes (re)produz a estrutura social (BLOMMAERT, 2008). Ou como afirmam Bauman e Briggs (2006, p. 189),

uma dada performance está ligada a vários eventos de fala que a precedem e sucedem (performances passadas, leituras de textos, negociações, ensaios, fofoca, relatos, críticas, desafios, performances subsequentes, e similares). Uma análise adequada de uma única performance requer então estudos etnográficos sensíveis a como sua forma e significado são índices de uma gama mais ampla de tipos de discurso, alguns dos quais não são enquadrados como performance.

Desse modo, por meio da etnografia da linguagem procuramos reconhecer nesse contexto específico, em que um dos objetivos das aulas observadas era a preparação dos alunos para a Prova de Proficiência em alemão, – “história dos dados” (BLOMMAERT, 2008) –, o uso do repertório linguístico, incluindo o alemão local e português, como uma política linguística e educacional devido ao objeto de aprendizagem naquele ali-e-então: a construção de entendimentos sobre a constituição dessa prova. Fazemos esse trabalho analítico porque, de acordo com Blommaert (2008, p. 110), “o tempo, o lugar e a ocasião em que esses dados são obtidos têm efeito sobre eles: eles são o que são por ocorrerem de determinada forma em determinado contexto.” Como o mesmo pesquisador afirma mais a frente, “certas coisas podem apenas ser ditas em determinados momentos, sob certas condições; da mesma forma, certas coisas podem apenas ser pesquisadas em certos momentos, sob certas condições.” (p. 111)

Além disso, a etnografia possibilitou reconhecer “recursos como contexto” ou “o que pode ser contado depende de como se pode contar” (BLOMMAERT, 2008, p. 105):

[...] a importância dos recursos está na profunda relação entre a língua e uma economia geral de símbolos e status na sociedade. Não se pode dizer apenas que uma pessoa 'tem' ou 'sabe' uma língua; existe uma dinâmica complexa e altamente delicada de aquisição e distribuição diferenciada por trás de frases aparentemente inócuas. (p. 106)

Em síntese, discutimos nesta seção conceitos que nos auxiliaram na análise da participação e aprendizagem em aulas de língua alemã em uma “comunidade alemã” que coconstrói as línguas e culturas alemãs como valores do mercado local e translocal.

3 “História dos dados”: contextualização do cenário de pesquisa

Nesta seção, apresentamos brevemente a história dos dados, indicando a situacionalidade histórica e social da comunidade, considerando que nossa proposta é ir além de meras práticas de entextualização, criticadas por Blommaert (2008), nas quais se extrai o texto ou dado do seu contexto. Pelo contrário, queremos mostrar que: “entextualização pode muito bem incorporar aspectos do contexto, de tal forma que o texto resultante carregue elementos da história de seu uso consigo.” (BAUMAN; BRIGGS, 2006, p. 206). Nesse sentido, como desafia Nascimento e Silva (2015, p. 367), queremos

evitar a projeção de trajetórias lineares de circulação de textos [...] e pensá-las, em conformidade com os processos sociais, como trajetórias multiniveladas e por vezes sinuosas, fragmentadas e convulsivas, sensíveis às relações sociais que se constroem in loco.

Desse modo, para compreender entextualizações dos dados de fala-em-interação, precisamos apresentar o contexto que abriga as interações analisadas, pois os dados mostram marcas das relações sociais vividas no cenário do estudo. O estudo de Dalla Vecchia (2018) foi realizado em uma comunidade formada na década de 1950 por suábios do Danúbio, um povo de origem germânica, formado inicialmente por 500 famílias, totalizando cerca de 2.500 pessoas à época da imigração. Essas famílias não eram apenas alemãs, algumas delas eram proveniente de países, como Hungria, Romênia e Iugoslávia por onde esse grupo foi passando em sua marcha de fuga da II Grande Guerra e agregando pessoas. O objetivo que as unia e as fez vir ao Brasil foi a busca por melhores condições de vida, longe do território devastado pela guerra, onde já não tinham mais terras suas.

Quando chegou, o grupo se instalou no interior do Paraná e essa decisão não foi aleatória. A região onde os suábios se instalaram foi escolhida por uma equipe técnica do grupo ligada à agricultura, que esteve em outras regiões do Brasil antes de fazer sua opção. A região do Paraná escolhida interessou porque o clima e o local eram propícios sobretudo para o cultivo de grãos. Além disso, o clima ameno favoreceu a adaptação dos europeus recém-chegados. A área que receberam foi dividida em cinco vilas, localizadas a menos de dez quilômetros umas das outras, formando um pentágono entre si. As vilas são reconhecidas localmente como

colônias e as cinco juntas compõem o espaço denominado pelos locais e população de entorno de Colônia, ou colônia dos alemães pelos moradores do entorno.

Durante o período de imigração e nos primeiros anos de construção da comunidade, o grupo recebeu apoio do governo do Paraná e do governo da Suíça para suprir as necessidades básicas, uma vez que não havia inicialmente forma de sustento para os pioneiros e para as construções necessárias (ELFES, 1971). Como afirma Elfes (1971, p. 46), em 1951, a Colônia fundou uma cooperativa, “[a] fim de que houvesse também uma representação dos interesses danúbios-suábios para negociações oficiais, bancárias e com os comitês de auxílio”. Essa 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, aveia, entre outros) e a preservação da cultura dos suábios do Danúbio (DALLA VECCHIA, 2018).

De acordo com Dalla Vecchia e Jung (2016), esses dois objetivos da cooperativa marcam e definem o multilinguismo local, pois ao desenvolver a produção agroindustrial, empregando membros da comunidade e, mais tarde, muitas pessoas que vieram e vêm de fora dessa comunidade, “a cooperativa financiou a construção de um museu e impulsionou a criação de um colégio particular [onde os dados foram gerados], que se ocupa, entre outras tarefas, com o ensino de português e Hochdeutsch” (p. 118). O incentivo à cultura e à língua alemã assumido pela comunidade se explica pelos contatos profissionais do grupo com a Alemanha e com a construção de uma memória da Antiga Pátria como forma de fortalecer o grupo, mesmo sendo este diverso em sua constituição.

Uma das ações da organização e da comunidade como um todo é gerir a paisagem linguística local. Conforme mostraram Dalla Vecchia e Jung (2016), estão presentes na paisagem linguística da Colônia as línguas alemã e portuguesa em suas versões padronizadas. Nas placas de orientação local e nas voltadas para o turismo, as frases são escritas em versões nas duas línguas. Nas práticas de linguagem orais, além dessas línguas, também está presente o suábio, como é reconhecido o alemão local. Este é reconhecido pelos participantes da pesquisa de Dalla Vecchia (2018) como um dialeto e não língua.

Outra característica local que colabora com essa paisagem linguística é a arquitetura, em que há claras referências ao estilo de construção alemão. As edificações são modernas e

contemporâneas, mas apresentam elementos do estilo enxaimel, com telhados mais inclinados e hastes de madeira em posições horizontais, verticais ou inclinadas ao longo das paredes. Essas construções são feitas em grandes terrenos que abrigam jardins e espaços de lazer.

É importante destacar, porém, que essa configuração espacial na região não é única e homogênea. Há um espaço próximo, demarcado, que abriga, segundo denominação dos moradores da colônia, a vila dos brasileiros, onde moram os trabalhadores da cooperativa não descendentes de suábios. Trata-se de um bairro localizado na vila principal da Colônia com características distintas do restante desta, pela arquitetura em um estilo brasileiro, bem como pelos terrenos menores. Nesse espaço, a vila dos brasileiros, mais especificamente na instituição estadual de ensino local, Camargo (2012) realizou um estudo no qual mostra que a contradição local é marcada no posicionamento dos participantes da pesquisa como evidência de conflitos identitários. A pesquisadora se propôs a compreender como questões de raça e etnia eram tratadas na aula de Língua Inglesa e, no percurso do estudo, mostrou que há um sentimento e uma atitude de subalternidade dos moradores da vila dos brasileiros diante dos “alemães da Colônia”.

Nossa pesquisa foi realizada no colégio da “comunidade de alemães”. Trata-se de 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. A proposta curricular, à época da geração de dados, era monolíngue – dentro da qual o português era reconhecido como língua materna e o alemão como língua estrangeira. Conforme dito acima, essa instituição oferece turmas de Educação Infantil, Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Médio e cursos técnico-profissionalizantes (Agropecuária e Administração, na ocasião da geração de dados).

Os estudantes dessa instituição escolar obtêm bons índices de aprovação tanto em provas de larga escala em português, como o Exame Nacional do Ensino Médio, 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 (DSD). 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, o colégio 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, o C1, nível mais alto na escala de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), dá possibilidade de o indivíduo cursar uma graduação na Alemanha se quiser. O suábio não era a língua-alvo do colégio, nem mesmo seu uso em sala de aula era encorajado em prol de uma realização das línguas da escola, o alemão e o português. Apesar de não ser encorajado, há indícios da presença dessa língua nos arredores e nas aulas sem restrições ou sanções nesse momento de preparação para o Exame.

Nesse contexto, é que foram gerados os dados de fala-em-interação nas aulas de Língua Alemã como língua adicional - em um 1.º e um 3.º ano do Ensino Médio -, os quais serão analisados na próxima seção. As normas de transcrição utilizadas para transcrição dos dados foram as do sistema Jefferson de transcrição (LODER, 2008), com a inserção do itálico para marcar as traduções do alemão e suábio para o português, uso da cor vermelha para marcação das falas em suábio, sublinhado para marcar leitura de trechos de textos.

4 Participação e usos da língua(gem)

Nesta seção, apresentamos como, no cenário específico de pesquisa, se constitui a participação e a construção de entendimentos em língua alemã. Os participantes de ambas as turmas onde os dados foram gerados estavam em um momento muito particular de sua vida escolar: fase de preparação para a prova de proficiência em língua alemã, aplicada no colégio lócus da pesquisa, em convênio com o Governo Alemão. As provas correspondentes aos diferentes níveis pleiteados (A1, B1 e C1) eram e são feitas ao longo da Educação Básica, estando os participantes do 3º ano do Ensino Médio se preparando para o exame que os aprovaria para o último nível, C1, e os estudantes do 1º ano, na fase inicial de preparação para tal exame. Nesse sentido, os dados analisados respondem às razões para a sua produção e se vinculam a essa circunstância particular que os envolve.

Professores e alunos participantes da pesquisa se orientam pelo Projeto Político Pedagógico da instituição que lhes recomenda a usarem o Hochdeutsch nas aulas de Língua Alemã, o que se torna relevante na orquestração de turnos do professor Romão do 1.º ano. A análise dos dados demonstrou, entretanto, que os participantes lançam mão de todo seu repertório linguístico como recursos em práticas de linguagem, como tradução de termos, que visam ao entendimento, à checagem de entendimento e avaliação sem que a alternância de línguas se torne relevante para os participantes da interação.

Como evidência, analisamos na sequência o Excerto II do Segmento “O que é B1 e o que é C1?”, que descreve o momento em que Marília, professora de Língua Alemã do 3.º ano, estava diferenciando os níveis B1 e C1, conforme propostos pelo QECR para as Línguas. 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 381.

Excerto II - Segmento *O que é B1 e o que é C1?* (3.º ano. Dia 7/2015)

- 363 Marília bis fünf Minuten noch mal Diskussion. (.) so jetzt
 364 wollte ich euch sagen hier wann man nicht durch
 365 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 ich
 367 wissen))
isso eu tenho que saber.
- 368 (20,0) Diálogo entre participantes incompreensível
- 369 Marília der Schüler vertritt seine Position hat aber
 370 Schwierigkeiten sich auf Fragen Kommentare 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 discutir
 379 de argumentar. null Punkte. null.
 380 zero ponto zero.

- 381 Lara *sogmã mol ich krieg B1 im erste Teil und B2/C1 im*
 382 *zweitã Teil. wie is tes? ((em Hochdeutsch: sagen*
 383 *wir mal ich kriege B1 im erste Teil und B2/C1 im*
 384 *zweiten Teil. wie ist das?))*
digamos que eu tire B1 na primeira parte e B2/C1
na segunda parte. como isso fica?
- 385 Marília wie bitte?
 como por favor?
- 386 Lara *das ich im erschtã Teil B1 krieg un im zweitã Teil*
 387 *C1. ((em Hochdeutsch: das ich in ersten Teil B1*
 388 *kriege und im zweiten Teil C1.))*
se eu tirar b1 na primeira parte e c1 na segunda
parte.
- 389 Marília ja. das ist schon vorgekommen bei mehrere du musst
 390 aber acht Punkte bekommen.
sim. isso já aconteceu com vários mas você tem que
tirar oito pontos.
- 391 Anita im total?
 no total?
- 392 Marília ja. ich zeige aber wie
sim. mas eu mostro como
- 393 Jonas *wie viel is tã máximo? ((em Hochdeutsch: Wie viel*
 394 Tulio *ist das maximale?))*
quanto é o máximo?
- 395 Marília maximal vierundzwanzig Punkte und minimal a:: acht
 396 Punkte. unter acht Punkten kommst du nicht durch.
 397 Und wenn du acht Punkte hast bekommst du 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.
- 398 Jonas und C1?
 Tulio e o C1
- 399 Marília C1 da musst du a:: musst du zwölf (.)zwölf Punkte
 400 bekommen von zwölf bis vierundzwanzig. (.) hier
 401 der Wortschatzreicht für den Präsentationsthema und
 402 für den eigenen Alltagsleben aus. Wortschatz, was
 403 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?
- 404 Helmuth vocabulário=
 405 Jonas =vocabulário
 Tulio

- 406 Marília vocabulário. reicht aus. é o suficiente. habt ihr
 407 noch () über den wortschatz ausreichend. ja.
 vocabulário. é o suficiente. é o suficiente. vocês
 ainda têm () suficiente sobre o vocabulário.
 sim.
- 408 Jonas ja.
 Tulio sim

Na linha 379, Marília finaliza seu turno dizendo que aquele que 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, levantadas por Lara, na linha 381, 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 389 e 390, 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 391). Antes de Marília completar sua resposta para a dúvida de Anita (linha 392), 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 393). 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 398), ao que Marília responde que o candidato deve obter pelo menos 12 pontos (linhas 399 e 403).

Nessa prática, enquanto os interagentes estão lidando conjuntamente com a tarefa da aula, entender o que faz o candidato avançar para o nível C1 ou para o B2 (linhas 363 a 380), o português aparece em traduções de vocabulário presentes no material que está sendo lido por Marília (linha 373, tradução de João) e ampliação da compreensão do significado da palavra (linhas 374 a 380). A partir da linha 381, iniciam-se as autosseleções de Lara (linhas 381 e 386) e Jonas Tulio (linha 393), 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, enquanto Marília os ratifica em Hochdeutsch e português, marcando sua identidade institucional de professora daquele ali-e-então. Essa interação aponta para uma prática de negociação da composição de parte da prova, na qual os alunos transitam de uma língua para outra para dar conta da demanda da sala de aula e Marília, embora ratifique tais participações, marca seu posicionamento institucional por meio do uso do português e do alemão padrão.

Esse dado, mais especificamente, o turno de Jonas Tulio, na linha 393, *wie viel ist ã máximo?*, exemplifica o que tratamos acima sobre a distinção entre línguas não ser tornada relevante na fala-em-interação. No dado, pode-se notar que os participantes interagem amparando-se em seu repertório linguístico como um todo, pois em alguns momentos as línguas e construções dos turnos não coincidem em termos de língua selecionada (alunos falam em suábio e a professora responde em Hochdeutsch e no caso de suábio e português serem selecionados para a construção de um mesmo turno sem a função de tradução) e mesmo assim a interação é continuada e a tarefa é levada adiante.

Essa interação aponta para os recursos como contexto, conforme salienta Blommaert (2008), pois mostra que os participantes da interação utilizam recursos do seu repertório linguístico para a compreensão do que constitui a prova de proficiência em língua alemã para avanço nas tarefas relacionadas à prova. Assim, os participantes estão construindo conjuntamente entendimentos necessários naquele ali-e-então, já que eles parecem compartilhar um objetivo claro de aprendizagem, compreender o que constitui a prova de proficiência, especificamente aqui a parte oral, a fim de se preparar para esse exame.

Os dados de fala-em-interação do 1.º ano mostram, por sua vez, a voz institucional do professor com preocupação quanto aos usos das línguas. Segue o excerto pertencente ao Segmento “Você poderia falar em alemão?”, cujo título se deve ao pedido singular de Romão 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 era estudar 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 apresentou como se constrói a voz passiva na língua-alvo, explicando e exemplificando-a. Neste dado, ocorre alternância de línguas pelos interagentes,

mostrando que a construção das categorias professor e aluno no 1.º ano é caracterizado pelo uso de Hochdeutsch e português, e o suábio aparece no turno de uma aluna (linha 51).

Excerto 5 do Segmento Você poderia falar em alemão? (1.º ano. Dia 13/2015)

- 01 Natascha eu acho que é das crianças.
 02 J.D. ()
 03 E.S. por isso que ela() no caso, não sei porque
 04 ()
 05 Natascha ela não deixa sozinho porque os piás bagunçam
 06 demais.
 07 E.S. pense. as meninas vão e piazada (.) fiquem por
 08 aí.
 09 Cinthya 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 Cinthya sim.
 13 Natascha sempre () a:: filme a::
 14 Lessandra eu não sei se ele passa em ()
 15 Romão ()
 16 Menina não ()
 identifica
 da
 17 Menina não ()
 identifica
 da
 18 Menina não ()
 identifica
 da
 19 Romão a:: a::
 20 Natascha não, mas é sério ele não tá ()
 21 ((conversas paralelas incompreensíveis))
 22 (0,2)
 23 Romão wir haben. wir haben auf der einen Seite nicht
 24 gekuckt, was wir jetzt hier haben. das stimmt
 25 aber
*nós temos. nós não examinamos o que temos aqui
 agora. mas isso é verdade*
 26 Natascha () ((em alemão))
 27 Menina não ()mais que ano passado.
 identifica
 da
 28 ((várias meninas reagem ao mesmo tempo ao que o professor,
 29 algumas falas ficam incompreensíveis))
 30 Maysa em agosto, acho.
 31 Menina não ()
 identifica
 da
 32 Natascha A:: HERR BECKER=
 (A:: SENHOR BECKER=)
 33 Romão =ja.=
 (sim)
 34 Natascha =você pode ver pra mim o preço da Nicole talvez
 35 da 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::

- 38 Romão nein? (.) den Text zusammenfassen
não? fazer um resumo do texto
- 39 Natascha ja. é::: die Arbeit mit der Zusammenfassung é:::
 40 weil ich keine Zeit hatte. habe ich das dann ganz
 41 schnell gemacht. ().
*sim ahn:: não. o trabalho referente o resumo
 porque eu não tive tempo. então eu fiz rapidamente
 a tarefa.*
- 42 Romão der Text von Beruf?
o texto sobre profissão?
- 43 Natascha ()
- 44 Menina não ()
 identifica
 da
- 45 Romão Nicole
- 46 Lessandra ()
- 47 ((outras meninas falam ao mesmo tempo de forma
 incompreensível))
- 48 Romão ja. was für einen Text?
que tipo de texto?
- 49 ((várias meninas respondem ao professor ao mesmo tempo de
 50 forma incompreensível))
- 51 Natascha **das was wir gemacht ham** ((em Hochdeutsch:
 52 haben)).
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 tá. (0,3) holt mal alle bitte das Arbeitsbuch auf
 56 [Seite] hundertdreizehn.
*tá. (0,3) por favor, abram todos o caderno de
 exercícios na página cento e treze.*

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 que não estava presente. Essa interação ocorre em português e sofre a intervenção do professor, na linha 36, que pede ao grupo, por meio de um pedido à Natascha, para voltarem a falar em alemão. Nas linhas 53 e 54, 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.

Enquanto a aula iniciava, os alunos, por sua vez, estavam conversando sobre um assunto que não dizia respeito à aula de alemão e usavam o português, 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 tratado em português desde o início da aula, apesar de o fluxo oficial de ação ter sido direcionado por Romão para o uso do alemão padrão.

Quanto ao uso das línguas aqui, as ocorrências em termos sequenciais seriam de alternância interturnos (AUER, 1995) e que apontam que há duas práticas em desenvolvimento: a prática de início de aula de Língua Alemã em que os alunos utilizam apenas o português quando conversam informalmente entre si e a prática proposta por Romão Becker ao iniciar a aula, deixando de utilizar o português para usar a língua alemã. Ou seja, a alternância evidencia nesse caso mudança no enquadre. (GOFFMAN, 2002; AUER, 1995)

Assim, ser aluno nesse contexto de pesquisa passa também por uma compreensão dos usos da língua(gem) no contexto. Enquanto os alunos do 1.º ano são convidados a alternar a língua para participar da aula, os alunos do 3.º ano utilizam o suábico para construção de entendimentos, o que é ratificado em certa medida pelos professores já que não os proíbem, mas zelam pelo uso do alemão padrão. Nesse sentido, a opção dos professores pelo alemão padrão parece revelar a força institucional dessa língua, considerando o objetivo ou a meta-fim das aulas que é o de preparar para o exame. A opção dos alunos, por sua vez, pelo uso do suábico em sala de aula é uma forma de legitimá-lo, assim como discute Canagarajah (2013), pois é uma maneira de aproximar de seu cotidiano o aprendizado de Hochdeutsch, considerando que permitem que recursos das línguas locais, uma vez que também utilizam o português, 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 suábico 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.

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 analisados (cf. DALLA VECCHIA, 2018) 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, constitui a mesma identidade o traço representado pela alternância entre Hochdeutsch e português e

Hochdeutsch e suábio para auxiliar na construção conjunta de entendimentos por parte dos alunos.

Dessa forma, os dados mostram que o objetivo da instituição escolar e da instituição mantenedora, a cooperativa local, 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 em algumas práticas pela escolha institucional, veiculando uma noção de língua e de proficiência relacionada à língua como um produto ou como mercadoria (HELLER, 2011). Os alunos participantes da pesquisa se alinham a essa escolha institucional e, mesmo tendo uma compreensão diferente do que seja língua, pois utilizam, no caso do 3.º ano, do conjunto de recursos componentes de seu repertório, apontando para um entendimento mais amplo desse construto, se alinham 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 alguma agentividade dos alunos. Trata-se de práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013), nas quais os contextos de participação e aprendizagem se constituem do repertório dos falantes, pelo trânsito entre línguas, algumas vezes relevante e outras vezes não, e isso está relacionado com valores e identidades locais e translocais relacionados ao multilinguismo local.

5 Participação e Multilinguismo local

Nesta seção, mostramos como participação e usos da língua(gem) estão articuladas com os valores associados às línguas localmente e com a orientação identitária dos alunos. Não se trata de um contexto de escola de línguas ou, em uma primeira mirada, de um bilinguismo de elite. Trata-se de um colégio privado inserido em uma comunidade, distrito de um município do Sul do Brasil em termos geopolíticos, reconhecida no entorno como alemã devido à sua língua e cultura alemãs.

Na comunidade e no colégio, essa língua alemã é reconhecida como suábio, dessa forma os alunos, como falantes de um alemão que não é de verdade, 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 (Cf. DALLA VECCHIA, 2018). 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, 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, os benefícios para o trabalho e para mobilidade, conforme mostram dados da entrevista dele: “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))”.

Helmuth, na sequência, conta que foi para Alemanha, “**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”. O participante ganhou a viagem porque conseguiu o primeiro lugar entre os 8 finalistas de um concurso relativo ao uso de língua alemã. Segundo Helmuth, “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”. (Entrevista concedida no segundo semestre de 2015)

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, mesmo ele reconhecendo 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).

Além disso, Helmuth indica o mito de que ser proficiente é falar o idioma como um falante nativo, quando nos mostra que, para além de um meio para se avançar em termos de mobilidade, aprender língua alemã é avançar na sua formação como alemão de verdade. Quando questionado sobre o que, para ele, é ser proficiente em alemão, Helmuth diz que “é você **ser praticamente um falante nativo alemão**, conseguir () é ter um nível daqueles que moram lá mesmo. [...] o mais perto possível de ser **um alemão de verdade**, de ser uma pessoa que nasceu na Alemanha e vive na Alemanha”. (Entrevista concedida no segundo semestre de 2015)

Assim, o uso do Hochdeutsch constitui a identidade cosmopolita majoritária que reflete uma política linguística vertical, mesmo que local, de identificação com um outro, o alemão falante nativo da língua. Nesse caso, o Hochdeutsch possui prestígio local e translocal, sendo por meio dele que a identidade étnico-linguística alemã translocal é fortalecida.

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 identidade cosmopolita, moderna, globalizada – ser alemão de verdade - em oposição à ancestralidade que possivelmente se associe 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 suábio 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 suábio, 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. Na Alemanha, porém, o falante de suábio 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).

Os dados mostram que, ao selecionarem o suábico 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 suábico, legitimando a língua local. Valoriza-se uma língua em função do poder que ela mantém em outras escalas. No caso da colônia, o suábico tem um valor no mercado local, assim escolhendo-se o Hochdeutsche 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 esta 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 e também possibilidade de intercâmbio com a Alemanha.

6 Considerações finais

Tivemos como objetivo neste artigo refletir sobre participação e uso de línguas em construções situadas, articuladas com valores e identidades ou do que representam localmente. Em nosso exercício analítico, argumentamos que os participantes constroem suas participações lançando mão de seu repertório linguístico em práticas translíngues, consolidando 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. Ou seja, a participação oportuniza alguma agentividade dos alunos.

Outro aspecto da participação nesse contexto 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 conjuntamente entendimentos sobre os objetos de estudos emergentes e contingentes daquele ali-e-então. Dessa forma, os professores são reconhecidos pelos alunos como aqueles que podem auxiliar na construção da competência em Hochdeutsch necessária para o avanço de nível no exame de proficiência.

Portanto o trabalho de construir entendimentos na aula de alemão como língua adicional nesse contexto envolve (a) participação e engajamento dos interagentes, (b) orientados para um objeto de reflexão tornado relevante no aqui-e-agora da interação institucional, (c) produzindo ação social em busca de entendimentos por meio dos recursos de seu repertório linguístico acerca desse objeto, (d) demonstrando sua competência para participar, ratificando assim também outros participantes, principalmente os professores, como pares competentes para a empreitada (e) de dar conta dos fins práticos emergentes e contingentes da interação (DALLA VECCHIA, 2018).

Com relação ao uso da língua(gem), os dados mostram que os participantes utilizam de seu repertório linguístico para os fins práticos da fala-em-interação. No 1.º ano, o professor Romão ainda chama atenção em relação ao uso das línguas devido à mudança de enquadre, e, no 3.º ano, alunos, como Lara, Anita, João e Jonas Túlio, que são descendentes de suábios, utilizam o seu repertório linguístico para construção de entendimentos referentes à constituição da Prova. Desse modo, embora o Hochdeutsch seja a língua-alvo, presente também na fala dos professores, as demais línguas também estão presentes na fala-em-interação em sala de aula, sendo legitimadas pelos falantes como recursos para a construção de entendimentos, avaliação e avanços nas atividades, ou seja, para o cumprimento a tarefa.

A constituição dessas práticas escolares mostra políticas linguísticas e de letramentos locais que não impedem que as práticas multilíngues se estabeleçam e auxiliem na construção

local de significados, (re)afirmando desse modo identidades valorizadas local e translocalmente. Os dados mostram que os recursos linguísticos atuam como forma de contextualização, uma vez que há uma hierarquização destes como adequação funcional, conforme explica Blommaert (2008), e a história dos dados, como no caso do aluno Helmut, nos possibilitou compreender como “o acesso a certos direitos e benefícios na sociedade é delimitado pelo acesso a recursos comunicativos” (BLOMMAERT, 2008, p. 106). Ser falante de suábio é importante localmente e possibilita ser reconhecido como alemão da colônia, e aprender Hochdeustsch é sinônimo de avanço no nível de proficiência na Prova e se relaciona com construção de identidade hegemônica translocal que significa para esses alunos mobilidade e “ser alemão de verdade”.

Por fim, nossa contribuição a fim de responder à pergunta que orienta a composição deste volume especial, "o que significa pensar e fazer pesquisa de outro modo, no âmbito dos estudos e do ensino sobre o funcionamento da língua(gem) e dos processos de sentidos?", é também um convite à reflexão sobre como etnografias da linguagem em LA podem produzir inteligibilidades acerca de diversos aspectos, como valores e identidades negociados em práticas translíngues. Acreditamos que, tendo como ponto de entrada analítico a linguagem, trabalhos etnográficos na LA podem produzir inteligibilidades acerca de diversos aspectos, como os significados e valores que as línguas ocupam em práticas situadas; ou como práticas de língua(gem) situadas (re)produzem desigualdades sociais (HELLER, 2011).

Referências

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

AUER, P. 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. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620867.006>

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. Poética e Performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. Tradução de Vânia Z. Cardoso. **ILHA - Revista de Antropologia**, Florianópolis/SC, v. 1, n. 2, p. 185-229, 2006.

BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Situar a linguagem**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-115.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

- CAMARGO, M. **Atlântico Negro Paiol**: como estão sendo conduzidas questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa? 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203120293>
- CREESE, A. Linguistic Ethnography. *In*: KING, K.; HORNBERGER, N. (Org.). **The encyclopedia of language and education**. Berlim: Springer, 2008, p. 229-241.
- DALLA VECCHIA, A. **Participação e usos de línguas em aulas de alemão em uma comunidade de suábios no sul do Brasil**. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.
- DALLA VECCHIA, A.; JUNG, N. M. Paisagem Linguística em um contexto suábio-brasileiro: mobilidade e representação de uma comunidade "germânica". **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, n. 40, p. 115-128, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i40.1021>
- ELFES, A. **Suábios no Paraná**. Curitiba: Banco Lar Brasileiro S.A., 1971.
- 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. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-iteração na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo/RS, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006.
- GARCEZ, P. M.; FRANK, I.; KANITZ, A. Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta do conhecimento na fala-em-iteração de sala de aula. **Calidoscópio**, São Leopoldo/RS, n.2, p.211-224, maio/ago., 2012. <https://doi.org/10.4013/cld.2012.102.08>
- GARCEZ, P. M; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 31-especial, p. 1-34, 2015.
- GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell, 2009.
- 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.
- GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: Language, Bilingualism and Education. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2014. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2008, 323p.
- GOFFMAN, E. Footing. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002. p.107-148.
- HELLER, M. Bilingualism as ideology and practice. *In*: HELLER, M. **Bilingualism**: a social approach. Critical ethnography of language and identity. New York: Oxford University Press, 2007, p. 1-24. <https://doi.org/10.1057/9780230596047>
- HELLER, M. **Paths to post-nationalism**: A Critical Ethnography of language and identity. New York: Oxford University Press, 2011.

JACQUEMET, M. Tansidiomatic practices: language and power in the age of globalization. **Language and communication**, v. 25, p. 257-277, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.001>

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.

JUNG, N. M. **A (re)produção de identidades sociais na comunidade e na escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009, 243 p.

JUNG, N. M.; SILVA, R. C. M.; PIRES-SANTOS, M. E. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópico**, n. 1, p. 145-162, jan.-abr. 2019. <https://doi.org/10.4013/cld.2019.171.08>

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; 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. 197 f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LUCENA, M. I. P.; NASCIMENTO, A. M. D. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, p. 46-57, jan./jun. 2016. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i40.1014>

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. https://doi.org/10.1057/9780230596047_14

NASCIMENTO E SILVA, D. 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, p. 349-376, 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-445007158226872892>

PEIRANO, M. Etnografia, ou a teoria vivida. **PontoUrbe**. Revista de antropologia urbana da USP, São Paulo, n. 2, p. 1-11, fev. 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. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

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. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SEMECHECHEM, J. A. **Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Sociais, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SEMECHECHEM, J. A. **O multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Sociais, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação linguística. In: BAGNO, M. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2004, 93-126.

Recebido em: 14.06.2019

Aprovado em: 23.10.2019