

Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão em um contexto de migração suábica no Brasil

[Building language understanding for German proficiency exam in a Swabian migration
context in Brazil]

<http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372649115>

Adriana Dalla Vecchia¹

Neiva Maria Jung²

Abstract: Our focus are practices in which teachers and students engage in a preparatory work of developing understandings for international German language proficiency tests. We aim to discuss how the concept of standard German language is developed by students and teachers who participate in these German Language classes in the 1st and 3rd years on this Basic Education. Data were noted by Dalla Vecchia in the 1st and 3rd year classes, in 2015, through an ethnography of language (GARCEZ; SCHULZ 2015), and are theoretically and methodologically situated within the scope of Applied Linguistics in articulation with epistemological constructs of Sociolinguistics and Ethnomethodological Conversation Analysis. Our results show that not only is translanguaging at the service of participation and thus results as elaboration of understandings and progress in tasks for understanding what constitutes an international German proficiency exam, but also that this way, the interactors make use of their linguistic and semiotic repertoire in order to better understand what is or not acceptable in such a proficiency test. They are practices in which tensions emerge, to which they bring to the classes their Swabian culture and also their economic capital that positions them in terms of recognizing the standard German language as an interesting skill to be added to their curriculum.

Keywords: language ideologies; linguistic repertoire; German exam; Swabian migration in Brazil

Resumo: Nosso foco são práticas em que professores e estudantes se engajam em um trabalho de elaboração de entendimentos para a prova de proficiência em alemão. O objetivo é discutir como o conceito de língua alemã padrão é elaborado por estudantes e professores que participam das aulas de Língua Alemã no 1.º e 3.º anos. Os dados foram gerados em uma turma de 3.º ano e de 1.º ano por Dalla Vecchia em 2015, por meio de uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ 2015) situada teórica e metodologicamente no escopo da Linguística Aplicada em articulação com construtos epistemológicos da Sociolinguística e da Análise da Conversa Etnometodológica. Como resultados, apresentamos que, para além de a translanguagem estar a serviço da participação e está resultar em elaboração de entendimentos e avanço nas tarefas e compreensão do que constitui a prova de proficiência em alemão, os interagentes lançam mão de seu repertório linguístico e semiótico, para compreenderem o que é aceitável ou não na prova de proficiência.

¹ Universidade Federal de Sergipe, Av. Marechal Rondon, s/n, Rosa Elze, São Cristóvão, SE, 49100-000, Brasil. E-mail: adrianarevisao@gmail.com. ORCID: 0000-0001-9704-3856.

² Universidade Estadual Maringá, Av. Colombo, 5.790, Jardim Universitário, Maringá, PR, 87020-900, Brasil. E-mail: nmjung@uem.br. ORCID: 0000-0002-7249-7816.



São práticas em que tensões emergem, para as quais eles trazem capital cultural em suábio e capital econômico que os posiciona em termos de reconhecer o alemão padrão como uma habilidade interessante para acrescentar ao seu currículo.

Palavras-chave: ideologias da linguagem; repertório linguístico; exame de alemão; migração suábica no Brasil

1 Introdução

Neste artigo, apresentamos como estudantes e professores de um colégio privado, idealizado pela cooperativa local de uma colônia suábica no Sul do Brasil se engajam em aulas de alemão, tendo em vista a prova de proficiência em alemão. Esses estudantes, muitos falantes de suábio, estudam no colégio e têm aulas de alemão desde a Educação Infantil, embora no momento da pesquisa não apresentasse sua proposta pedagógica como bilíngue. O colégio oferece de quatro a dez aulas semanais a depender do nível de ensino. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, esses estudantes são preparados para prestar o Exame, e esse é o contexto dos dados que são analisados neste artigo.

Preparar-se para uma avaliação, ainda mais quando esta é um exame internacional de língua, pode ser visto, por uma perspectiva pedagógica, como um grande desafio para estudantes e professores. Mais recentemente, esses exames têm sido discutidos dentro de uma sociolinguística crítica (HELLER; MCELHINNY 2017), enquadramento epistemológico com o qual nos filiamos, como uma forma de promover a mercantilização da linguagem. O capitalismo recente e sua economia globalizada deslocaram, depois de algumas crises econômicas mundiais, o crescimento de um setor terciário e de novos regimes de trabalho, “a linguagem do eixo das relações identitárias entre sujeito e ‘língua’, típicas do nacionalismo que marcou o capitalismo industrial, para incorporar relações econômicas entre sujeito e linguagem.” (GARCEZ; JUNG 2021: 340) A linguagem passa a ser vista como uma mercadoria de troca e venda, que ocorre por meio de dois processos de mercantilização (HELLER, DUCHÊNE 2012, 2016): linguagem como habilidade técnica (*soft skill*) e como forma de agregar valor a produtos culturais, utilizando a linguagem para mostrar a autenticidade de certos produtos, como, por exemplo, o *Eisbein* como prato tipicamente alemão e, portanto, vendável em uma festa tipicamente alemã do Oeste paranaense (JUNG; SILVA 2021).

As avaliações internacionais privilegiam línguas nomeadas e com *status* de língua padrão e de prestígio e trazem formas de avaliação padronizadas, geralmente tendo em vista um certo falante nativo. A prova de alemão, que tem como parâmetro o Quadro Comum Europeu de Referência, adota uma dimensão comunicativa da linguagem, trazendo práticas de linguagem que, segundo Leung (2022), correspondem a práticas de certos grupos sociais. Desse modo, esses exames acabam privilegiando estudantes de certos grupos e excluindo uma grande maioria que não tem familiaridade com essas práticas ou essas “habilidades” para realizar esses exames e acrescentar essa aprovação como uma habilidade em seu currículo para competir no mercado de trabalho do capitalismo recente.

Neste trabalho, o contexto não é um preparatório para uma prova de inglês, a língua mais atraente no capitalismo recente, mas para uma prova de alemão realizada por estudantes moradores de uma “colônia”, em que a língua suábica é uma das línguas de comunicação na comunidade. O nosso foco é mostrar como professores e estudantes se engajam com a elaboração de entendimentos sobre essa prova nesse contexto específico, considerando uma cultura suábica local, a presença da língua alemã padrão na paisagem linguística da colônia (DALLA VECCHIA; JUNG 2016), o uso do alemão suábio no cotidiano da colônia e o poder econômico da colônia. Buscamos mostrar com dados de fala-em-interação do 1.º e 3.º anos do Ensino Médio como a diversidade linguística é colocada a serviço da construção da língua que deverá ser utilizada na prova, no caso o alemão padrão. Mais especificamente, temos como objetivo *discutir como o conceito de língua alemã padrão é elaborado por estudantes e professores que participam das aulas de Língua Alemã.*

Em termos de posicionalidade, as duas autoras deste artigo realizaram pesquisas em contextos de migração alemã no Sul do Brasil, em duas comunidades diferentes, quanto aos movimentos migratórios, chegada ao Brasil e infraestrutura socioeconômica e modos de manutenção das línguas e cultura alemãs; viveram na comunidade ou próximo da comunidade *locus* de suas pesquisas; foram professoras nos contextos e; uma delas é a pesquisadora que realizou o trabalho de campo em que gerou os dados analisados neste artigo.

Quanto à organização do texto, na seção 1, apresentamos nosso entendimento de linguagem, elaborado a partir de discussões recentes sobre linguagem e colonialismo/colonialidade e no percurso da realização das nossas pesquisas; na seção 2,

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão a colônia e o colégio; na seção 3, como os participantes da pesquisa utilizam recursos provenientes de seu repertório linguístico, na sequencialidade da interação, para a construção de entendimentos, em diferentes práticas; ainda como a justaposição de línguas e de recursos semióticos do repertório dos interagentes são utilizadas para organizar as ações verbais e elaborar entendimentos da prova e da língua alemã; e, por fim, apresentamos algumas considerações finais, articulando as informações discutidas nas seções anteriores com a noção do que é se fazer ser competente por esses estudantes para a proficiência em língua alemã pretendida institucionalmente.

2 Linguagem e a nova economia global: tensões entre ideologias da linguagem

Como resultado da pesquisa (DALLA VECCHIA 2018), apresentamos, naquele momento, que em relação aos usos das línguas, o cenário da pesquisa seria semelhante ao de García (2009), na medida em que a translíngua era um instrumento pedagógico capaz de potencializar o aprendizado dos estudantes. Os dados mostraram que os professores alternavam entre português e *Hochdeutsch* e os alunos utilizavam também o suábio³ para a construção de competência em alemão padrão. Reconhecemos, assim, a translíngua a serviço da participação, como instrumento para o aprendizado de língua alemã.

Em discussões mais recentes sobre ideologias da linguagem, conseguimos enxergar melhor a categoria língua como um construto da modernidade, associado à construção dos Estados-nação ou das comunidades imaginadas (ANDERSON 2008) e que foi articulada com ideologias da padronização e do monolinguismo, o que gerou, por exemplo, apagamentos das comunidades multilíngues no Brasil (CAVALCANTI; MAHER 2018) e/u de sua diversidade. Parece que essas ideologias nos engajaram, as duas linguistas aplicadas, em uma tarefa de tentar descrever uma “ordem local” em termos de usos das línguas, inclusive do suábio, e seu papel na educação.

Compreendendo hoje que uma ideologia da linguagem “é uma visão totalizante em que alguns grupos (ou atividades, ou variedades) se tornam invisíveis e inaudíveis” (GAL; IRVINE 2019: 49-50) por meio de três processos: iconicidade, rematização e recursividade fractal, reconhecemos que, para além de alunos e professores utilizarem a

³ Língua germânica, conhecida localmente como dialeto alemão. Trata-se de uma língua falada pelas gerações mais velhas e passadas, por algumas famílias, para as gerações mais novas.

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão translinguagem para o aprendizado, estavam elaborando entendimentos sobre fronteiras entre diversidade e padronização. Além disso, os estudantes tinham capital cultural e econômico local ou os recursos semióticos disponíveis para elaborar esse conceito de língua e conseguir uma boa pontuação no exame. Dentro dessa perspectiva, a teoria saussureana dos signos linguísticos não é suficiente para compreender usos da linguagem, porque signos linguísticos têm perspectivas ou armaduras semióticas em sua escultura, construídas por conjecturas de interpretantes, por isso “trabalho ideológico da linguagem” (GAL; IRVINE 2019).

Nesse sentido, compartilhamos da compreensão de que a língua como uma invenção (MAKONI; PENNYCOOK 2007) levou teorias linguísticas e discursos pedagógicos a sustentarem uma história colonial mais ampla utilizada para construir e manter hierarquias raciais, o que Quijano (2009) identifica como colonialidade. Por isso, categorias linguísticas, como proficiência, falante nativo, utilizadas como universais, apagaram o processo de que partem de certas práticas sociais, em geral de uma classe média branca, como é o caso do bulge nos Estados Unidos (LEUNG, 2022). Essas categorias são fronteiras entre aqueles que conseguem e os que não conseguem, a partir de um discurso de meritocracia que apaga as oportunidades desiguais de acesso às práticas privilegiadas da prova. Os discursos que usamos têm histórias, assim como as práticas são situadas, e é importante situarmos essas histórias e práticas.

Adotamos, assim, o conceito de repertório linguístico que possibilita reconhecer a linguagem para além das línguas nomeadas, procurando captar a complexidade das interações comunicativas humanas. Como explica Nascimento (2020), repertório linguístico é um conjunto de recursos linguísticos e semióticos dinâmico e emergente de práticas, recursos estes que as pessoas empregam em suas interações comunicativas cotidianas. A noção de repertórios inclui, “de forma fluida e heterogênea, partes do que é tradicionalmente identificado como ‘língua’ e variedades linguísticas diferentes” (NASCIMENTO 2020: 5), e também formas de uso da língua em contextos comunicativos e ideologias de linguagem das pessoas (BLOMMAERT 2010).

Essas nossas discussões mais recentes nos levam a reolhar a análise situada da interação para discutir que, para além da translinguagem estar a serviço da participação e a participação resultar em elaboração de entendimentos e avanço nas tarefas e compreensão do que constitui a prova de proficiência em alemão, estudantes e professores lançam mão de seu repertório semiótico ou cultural que compartilham. Eles trazem capital

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão cultural para a escola e têm capital econômico que os posiciona em termos de reconhecer a língua alemã padrão como uma habilidade interessante para acrescentar em seu currículo. Isso possibilita que estudantes e professores se engajem em um trabalho de construção de entendimentos da prova e da língua padrão, como mostramos na seção 3 deste artigo.

Em termos de participação e aprendizagem, partimos da definição de Abeledo (2008: 162), 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, o que produz relações de participação e pertencimento. Considerando o conceito de Abeledo (2008), a pesquisadora propôs a noção de *construção conjunta de entendimento*, que prevê participação e engajamento dos participantes da interação a fim de dar conta do objeto de aprendizagem relevante localmente, produção de ação social pelos interagentes em torno desse objeto, autosseleccionando-se para a tomada de turno, testagem de hipóteses e compreender 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 (DALLA VECCHIA 2018).

3 "A colônia" e as turmas de aprendizagem do alemão

Os professores e estudantes que participaram da pesquisa são de um colégio da rede particular de ensino, localizado em um contexto de imigração germânico-suábica, distrito de um município de médio porte no interior do Paraná. O distrito está a cerca de 20 quilômetros da sede do município e é composto por cinco colônias⁴. Estas estão localizadas a menos de 10 quilômetros umas das outras e juntas formam espacialmente um pentágono.

O grupo imigrante, falante de suábico e conhecido como suábicos do Danúbio, ocupou a região em 1950, após uma equipe técnica germânico-suábica visitar esta e outras localidades brasileiras e escolher a região no interior do estado do Paraná para a implantação de suas vilas. As terras do Paraná oferecidas ao grupo eram bastante

⁴ Utilizamos o termo *Colônia* como referência às cinco vilas como um todo e também para nos referirmos a uma ou outra individualmente, procurando manter a denominação utilizada pelos moradores.

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão promissoras para a plantação de grãos em geral, sobretudo para a cultura de trigo, na qual, à época, o Brasil não tinha expressividade, interessando ao Estado encabeçar esse plantio.

Logo depois que chegou ao Brasil, em 6 de maio de 1951, o grupo fundou sua cooperativa, que “[a] fim de que houvesse também uma representação dos interesses danúbios-suábios para negociações oficiais, bancárias e com os comitês de auxílio” (ELFES, 1971: 46). Além de suprir essa necessidade urgente, a organização, desde sua fundação, passou a trabalhar em prol de outros dois objetivos importantes localmente: a produção agroindustrial (à época: trigo, soja, milho) e a preservação da cultura dos Suábios do Danúbio. A cooperativa mantém contatos profissionais e econômicos 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. Em relação à língua suábia, é reconhecida no contexto como língua de herança, que deve ser ensinada pelas famílias.

O principal objetivo da implantação da cooperativa foi econômico, em prol do sustento e da manutenção da comunidade, e vinculado a este também tinha/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 esses interesses, desde 2001, a cooperativa possui um braço cultural, a sua fundação cultural, que tem como objetivo promover e estimular a ação cultural, a língua, as tradições e as raízes suábias e brasileiras (informações do site da fundação, 2017)⁵. O colégio, cenário do estudo, está vinculado à fundação, respondendo a ela diretamente e à cooperativa por extensão. Cada um desses centros propagadores da cultura suábia, bem como a instituição escolar, que inclui o ensino do alemão padrão, recebem mensalmente investimentos significativos da cooperativa.

Os estudantes do colégio são filhos e filhas de famílias das colônias, as quais em geral têm um bom poder aquisitivo, porque têm propriedades agrícolas, casas enormes, com muito espaço para o jardim, viajam com alguma frequência para a Alemanha, filhos de funcionários da cooperativa, que em alguns casos estudam com bolsas de estudo financiadas pela cooperativa, e estudantes de fora que se interessam pela proposta do colégio. Na mesma colônia em que se localiza o colégio, há também um colégio público

⁵ O site da fundação não foi disponibilizado na tentativa de preservar a identidade da comunidade e manter o rigor ético da pesquisa.

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão que está localizado na “vila de brasileiros” e nele estudam os filhos e filhas de famílias com menor poder aquisitivo.

Para dar conta do ensino de alemão padrão, o colégio oferecia 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. No colégio, era ensinada, além da língua portuguesa, a língua alemã padrão ou *Hochdeutsch*, como 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. O ensino da língua alemã estava presente na grade curricular desde o Jardim de Infância até o final do Ensino Médio com uma carga horária maior do que a das demais línguas estrangeiras, inglês e espanhol, havendo de quatro a dez aulas semanais a depender do nível de ensino.

A instituição atribuía à Língua Alemã a carga-horária mencionada, tendo 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)⁶. 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 habilidades de ouvir, ler, escrever e falar. O exame era aplicado em dois dias distintos, geralmente, em meses subsequentes: no primeiro dia de prova, eram avaliadas as habilidades de ler, ouvir e escrever; e, no segundo, a habilidade de falar. O exame da oralidade era dividido, por sua vez, em duas partes: na primeira delas, vinte minutos antes da apresentação, o candidato recebe um tema, sobre o qual deve 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 falava sobre a temática durante 3 a 5 minutos e era arguido pela banca nos 10 minutos seguintes. As avaliações eram realizadas pelos professores de alemão da escola por um avaliador designado pelo Ministério das Escolas de Alemão do Exterior.

⁶ Os níveis mencionados são em referência ao Quadro Europeu Comum de Referência.

Foi nesse contexto em que os dados foram gerados por meio de uma etnografia da linguagem (GARCEZ; SCHULZ 2015) situada teórica e metodologicamente no escopo da Linguística Aplicada em articulação com construtos epistemológicos da Sociolinguística e da Análise da Conversa Etnometodológica. O recorte feito para este texto conta com dados de interação em sala de aula, gravados em 2015 em uma turma de 1.º ano e outra de 3.º ano do Ensino Médio. Participaram da pesquisa os professores das turmas, Romão Becker do 1.º ano e Marília do 3.º ano e os estudantes do grupo B de cada turma⁷ - 9 estudantes do 1.º ano e 7 estudantes do 3.º ano. Dentre os alunos participantes, apenas um deles não é descendente de suábios do Danúbio, Helmuth⁸, proveniente de outra região sulista, falante de *Hunsrückisch*.

Todos os alunos participantes da pesquisa passaram por duas provas de proficiência, níveis A2 e B1, tendo conseguido êxito em ambas as situações, tendo, portanto, certificado de proficiência referente ao nível B1. No caso do 1.º ano, à época, estavam em fase inicial 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 e durante a geração de dados estavam em fase final de preparação para o exame. Após a participação no exame, dos 7 estudantes do 3.º ano, cinco alunos receberam certificação do nível C1 e dois do nível B2.

4 Análise da construção conjunta de entendimentos sobre língua e dos usos de repertório linguístico nas aulas de alemão

A participação em prol da construção conjunta de entendimentos, nos dois grupos participantes do estudo, 1.º e 3.º anos do Ensino Médio, e que acontece de forma colaborativa porque se evidenciam oportunidades de participação para todos e por meio do uso de vários recursos dos seus repertórios linguísticos, tem como objetivo a

⁷ Nas aulas de Língua Alemã, a maioria das turmas do colégio 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 informações fornecidas pelos próprios docentes, 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, sendo o grupo B composto por estudantes mais avançados no estudo da língua. A divisão de alunos das turmas nos grupos é feita pelos docentes e não leva em consideração a ascendência, mas sim o desempenho e a dedicação aos estudos de alemão.

⁸ Os nomes aqui utilizados são pseudônimos, escolhidos pelos próprios participantes da pesquisa.

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão
 construção da noção de língua padrão alemã que deverá ser utilizada na prova de proficiência. Como evidências dessa asserção, analisamos nesta seção dois dados de fala-em-interação institucional, um do grupo do 3.º ano e um do 1.º ano.

Os dados do 3.º ano mostram um engajamento de todos os participantes da interação em prol da construção conjunta de entendimentos do que constituiria a prova oral, ou seja, apesar de haver apenas 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 – prova oral – e trabalham em conjunto para dar conta dele. Abaixo, apresentamos o excerto II do segmento *Tema Controverso*, de uma aula que tinha como objetivo a escolha de tema para essa 2.ª parte do exame de proficiência para a qual os estudantes deveriam apresentar um tema controverso ou que gerasse certa discussão ou polêmica. Nesse excerto, os interagentes tentavam dar conta do significado da palavra *kontrovers* e, para isso, saem do evento principal da aula para estabelecer entendimentos que contribuem para darem conta da tarefa.

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

- 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?
- 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
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 ()
(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 gesammte
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:::

Nesse excerto, Marília, na linha 101, pergunta em alemão o significado da palavra *kontrovers* para verificação de entendimentos. 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 possível 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 possível tradução, *contrarial*. Apesar de o aluno utilizar uma palavra inventada, Marília ratifica a resposta, repetindo a palavra *contrarial* (linha 113). Na sequência, Marília, compreendendo que o significado da palavra ainda não havia sido compreendido, 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 exemplo adequado), Helmuth se autosseleciona, olhando para Marília, e propõe

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão

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 prova oral do exame de proficiência deveria ser polêmico, gerar disputa. O grupo constrói conjuntamente o entendimento de que controverso seria algo contraditório. Para essa construção, apresentam exemplos a partir de suas vivências, da cultura local, o que possibilitou uma compreensão 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, os quais são apresentados pelos estudantes e por Marília. 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, ou seja, embora o grupo parta do significado relacionado a *contraditório*, consegue avançar para a compreensão de que o tema *controverso* para a prova de proficiência refere-se a algo polêmico.

O dado mostra a construção conjunta de entendimento do que seja um tema polêmico 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*, um termo do alemão padrão e que constitui a prova. A construção conjunta de entendimentos pode ser vista no dado a partir do momento em que os participantes buscam opções de resposta à pergunta de Marília, apresentando traduções para o português do termo, trazendo dados do seu

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão cotidiano, como ir à igreja às quintas-feiras e fazer bagunça no resto da semana (linhas 116 e 117), para explicar o termo controverso. Nesse caso, o grupo construiu um entendimento reconhecido como válido pela professora naquela prática, o que a fez avançar na tarefa, ela parte do conhecimento vocabular e cultural dos estudantes, que compõe o campo semântico da noção de *controverso*, para levá-los à noção de tema polêmico que serviria à prova oral em questão.

Esse dado também evidencia usos do repertório pelos participantes. Os alunos Andrey e Helmuth apresentam traduções e as 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 línguas aparece como mecanismo 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, ao ratificar a resposta à pergunta dada por Fernando, propõe que eles apresentem um exemplo de situação controversa. Nas linhas 115 e 116, Helmuth se autosseleciona para fornecer o seguinte 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. A justaposição, nesse caso, não é tornada relevante (como na linha 106 por Helmuth) e é utilizada no sentido de construir entendimentos sobre o que seja *um tema controverso*. Marília também justapõe as línguas realizando a ação de avaliar a participação do aluno e este demonstra entendimento em língua alemã. Ou seja, os participantes utilizam recursos linguísticos e semióticos, neste caso, por exemplo, nas situações controversas trazidas a partir da cultura local, para elaborar entendimentos sobre a composição da prova oral em alemão padrão.

O próximo dado é do 1.º ano, no 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. Nesse dado, o título refere-se 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

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão
 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*. O dado mostra que o professor é ratificado como membro competente para que o grupo avance no entendimento. Como no 3.º ano, neste grupo, também ocorre construção conjunta de entendimentos por meio de perguntas, respostas e avaliações para elaboração de entendimentos da língua alemão padrão. 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.

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,
 98 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
102 frase)) () die beiden↑?
eu vou continuar. () ó ((escreve no quadro
enquanto vai formulando oralmente a frase)) ()
Os dois↑?
- 103 **Natascha** sind in Berlin
estão em Berlin
- 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 identificada** wurde=
(foi=)
- 109 **Romão Becker** =wurde. isso
110 (.)
=foi. isso
- 111 **Menina não identificada** tu bitte schreibe⁹ ((em Hochdeutsch: du bitte
112 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
118 euch 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
121 der Siedlungen zu einer Stadt. wie macht ihr
123 das?
*sim. fundação. fundação.(.)a unificação das
aldeias em uma cidade. como vocês vão escrever
isso?*
- 124 (.)

⁹ Trechos em vermelho destacam falas em suábio.

- 125 **Gabriela** die Siedlungen wurden zu=
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
141 algumas 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
159 kann es so schreiben oder so. isst das klar?(.)
160 die 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.=

- 162 Romão Becker =die Stadt wurde gezeigt.
=a cidade foi mostrada.

163 (14,0)

- 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
167 adjunto adverbial (.) né sem verbo porque muitas
168 vezes não tem verbo mas fazer disso uma frase
169 com verbo 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, 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 de checagem de entendimentos de palavras 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 beiden?*, (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). Diante dessa tomada de turno, Romão Becker a ratifica ao repetir parte do enunciado e escrevê-lo no quadro.

Reconhecemos a fala de Romão Becker, entre as linhas 100 a 102, correspondente à iniciação da interação. 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 (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.

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

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão 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.

Em termos de usos do repertório linguístico, no início da aula de Língua Alemã os alunos deixam de utilizar o português para usar a língua alemã, mas conforme avançam na atividade proposta, utilizam o português para, principalmente, checar entendimentos e informações. Além disso, utilizam também o suábico. Como recurso linguístico, o suábico é utilizado apenas uma vez, na linha 111, em que uma estudante diz *tu bitte schreive* –, todavia, como recurso semiótico, é possível verificar que eles utilizam os conhecimentos provenientes dessa língua para construir entendimentos em *Hochdeutsch*. O professor, inclusive, compartilha recursos semióticos com os estudantes, pois é capaz de reconhecer o que seria novo em termos de repertório linguístico para os estudantes, assim checa a construção dos entendimentos desses termos do alemão padrão que fazem parte de práticas outras daquelas das quais os estudantes participam na colônia.

Em termos de participação, os grupos participantes da pesquisa constroem uma aula de língua tradicional, em que os professores são ratificados como 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 de uma nova ordem comunicativa delineada na forma como os alunos constroem sua participação, 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 oral, entre outras necessidades. Eles estão envolvidos com as tarefas e os professores são capazes de os auxiliarem no caminho em direção à proficiência esperada.

O engajamento dos estudantes na tarefa em curso aponta para a compreensão do valor que atribuem à aprendizagem do alemão padrão para alcançar um nível mais elevado na avaliação. Há um envolvimento do grupo em obter um melhor desempenho, demonstrado pelas ações em prol de compreender o que significava um tema controverso:

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão

é preciso, o conhecimento da língua e da estrutura do exame de proficiência. Para os estudantes, à época, os benefícios de se aprender *Hochdeutsch* eram muito claros: ganhar, pelo desempenho nas aulas ou em concursos nacionais de leitura em alemão ou outros tipos de competições relacionadas à língua, prêmios, como viagens e cursos internacionais, por exemplo. Para os estudantes que alcançam a certificação C1, têm a oportunidade, se quiserem, de fazer graduação na Alemanha.

A escolha das 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. E aqui o trans em translinguagem conota a transcendência de línguas nomeadas, o ir além das linguagens nomeadas como construídas socialmente. A translinguagem, nesse caso, indicializa identidades e relações sociais, refletindo padrões cotidianos de interação, estratégias interpretativas e identidades multilíngues. Nesse sentido, a translinguagem pretende ser um projeto de descolonização, revelando como os bilíngues habitam um mundo com diferentes bases de conhecimento e práticas linguísticas/culturais (WEI; GARCÍA 2022).

Todavia, embora estudantes e professores tenham utilizado recursos linguísticos e semióticos de todo o seu repertório, isso ocorreu para elaborar entendimentos do conceito língua associado à padronização e ao monolinguismo. Nesse caso, a valorização de uma língua ocorre em função do poder que ela mantém em outras escalas, no caso da colônia, o suábio e a translinguagem têm um valor no mercado local, e a escolha do *Hochdeutsch*, 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, mantém uma lógica mercadológica capaz de determinar e fortalecer a hierarquia entre as línguas presentes no local (JAFÉ 2012) e os grupos sociais privilegiados pelo conceito língua, padronização e monolinguismo. No espaço local analisado, as línguas competem entre si a partir de valores indicializados a elas que vêm também de escalas globais e que acabam influenciando práticas locais de linguagem.

Tais valores são gerenciados pela escola sem gerar resistência por parte dos estudantes participantes da pesquisa, justamente porque estes estão no centro dessa ideologia da língua padrão e compreendem a lógica mercadológica e a hierarquização das línguas. Essa compreensão é construída em termos culturais na comunidade, uma vez que é ponto pacífico para o grupo que o suábio é a língua da família e pode ser utilizado em

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão qualquer situação informal, bem como que o *Hochdeutsch* é a língua da escola e das negociações econômicas realizadas pela cooperativa. Embora os participantes da pesquisa construam práticas de linguagem heterogêneas e translinguagem sempre que necessário, sabem quais práticas exigem apenas o *Hochdeutsch*

5 Algumas considerações finais

Considerando o objetivo do artigo – *discutir como o conceito de língua alemã padrão é elaborado por estudantes e professores que participam das aulas de Língua Alemã no 1.º e 3.º anos* – podemos afirmar que a participação e o uso do repertório linguístico, composto por recursos linguísticos e semióticos, têm papel central na elaboração de entendimentos sobre a prova oral do Exame e sobre a língua alemã padrão que precisariam utilizar na prova. Por um lado, no centro dessas negociações está o construto língua alemã padrão, o que significa uma co-construção das ideologias de língua da modernidade associadas às ideologias do monolinguismo e da padronização. Por outro lado, o que está em jogo é o multilinguismo local, em que professores e estudantes compartilham línguas nomeadas, como o português e variedades do alemão, ou suábico ou *Hunsrückisch* ou *Hochdeutsch*, e compartilham recursos semióticos, como a cultura local, e capitais culturais e econômicos que os levam a querer aprender a língua alemã e ter a aprovação no exame de alemão padrão. O alemão padrão nesse caso é uma *soft skill* buscada por esses estudantes.

O local, embora não seja um grande centro que receba muita migração, tem características que o torna complexo e sinaliza 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.

Concluimos, assim, que, embora o capitalismo recente tenha ressignificado a linguagem, tornando-a uma mercadoria atraente para muitos grupos sociais, como para os estudantes desse colégio, a ideologia de língua, associada à padronização e ao

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão monolinguismo, continuam sendo co-construídas em práticas de ensino de línguas. A diversidade torna-se meio para a elaboração de entendimentos da língua-alvo. Outro ponto importante é o reconhecimento dos capitais desses estudantes. A configuração do repertório, no qual os recursos semióticos têm papel central, nos impede de fazer uma redução da aprendizagem da língua alemã localmente e o sucesso dos estudantes no exame unicamente à sua competência e participação nas práticas. O escopo é maior, trata-se de uma participação e aprendizagem relacionadas à classe social, ou seja, a formação e gestão econômica e cultural da colônia possibilitam que estudantes tenham experiências e valores que os aproximam dos padrões das práticas que compõem o exame.

Referências bibliográficas

- ABELED, Maria de La O López. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Tese de doutorado, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2008.
- ANDERSON, Benedict. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres: Verso, 2006[1983]. [Tradução brasileira: ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas* (D. Bottman, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2008].
- BLOMMAERT, Jan. *The Sociolinguistics of Globalization* (Cambridge Approaches to Language Contact). Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Contemporary Brazilian perspectives on multilingualism: an introduction. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (Org). *Multilingual Brazil: languages resources, identities and ideologies in a globalized world*. New York: Routledge, 2018.
- DALLA VECCHIA, Adriana. *Políticas linguísticas na Colônia “alemã” de Entre Rios: o papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. Dissertação de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2013.
- 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*. Tese de Doutorado em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2018.
- DALLA VECCHIA, Adriana; JUNG, Neiva Maria. “Paisagem linguística em um contexto suábio-brasileiro: mobilidade e representação de uma comunidade ‘germânica’”, *Revista da Anpoll*, v. 40, n. 1, 116-128, 2016. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1021/851>. Acesso em: 14 out. 2022.
- ELFES, Albert. *Suábios no Paraná*. Curitiba, PR: [S. N], 1971.
- ERICKSON, Frederick. *Talk and Social Theory: ecologies of speaking and listening em everyday life*. Cambridge, p. 228. UK: Polity Press, 2004.
- GAL, Susan; IRVINE, Judith T. *Signs of difference: Language and ideology is social life*. Cambridge University Press, 2019.
- GARCEZ, Pedro Moraes; JUNG, Neiva Maria (org.). 2021. Dossiê: Mercantilização da linguagem no Capitalismo recente: diversidades e mobilidades. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 60(2), Campinas maio/ago, 2021.
- GARCEZ, Pedro Moraes de; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *Delta*, v. 31 (número especial), 1-34. 2015. [<https://doi.org/10.1590/0102-445093806057590158> (14/10/2022)].

VECCHIA A.D.; JUNG N.M. – Construindo entendimentos de língua para o exame de proficiência em alemão

- GARCÍA, Ofélia. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley/Blackwell, 2009.
- HELLER, Monica; MCELHINNY, Bonnie. *Language, capitalism, colonialism: toward a critical history*. Toronto: University of Toronto Press, 2017.
- HELLER, Monica; DUCHÊNE, Alexandre. Treating language as an economic resource: Discourse, data and debate. In: COUPLAND, N. (Ed.). *Sociolinguistics: Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016, 139-156.
- HELLER, Monica; DUCHÊNE, Alexandre. Pride and profit: Changing discourses of language, capital and nation-state. In: DUCHÊNE, Alexandre; HELLER, Monica (Org.). *Language in late capitalism: pride and profit*. New York: Routledge, 2012, 1-21.
- JAFFE, Alexandra. Multilingual Citizenship and Minority Languages. In: MARTIN-JONES, Marilyn; BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (eds.). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York: Routledge, 2012, 83-99.
- JAFFE, Alexandra. Comic Performance and the articulation of hybrid identity. *Pragmatics*, v. 10, 39-59, 2000.
- JUNG, Neiva Maria; SILVA, Regina Coeli Machado e. Deutsches fest: vergonha e orgulho em um evento de mobilizações simbólicas e econômicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 2, 364-378, 2021.
- LEUNG, Constant. Language proficiency: From description to prescription and back? *Educational Linguistics*, v. 1, n. 1, 56-81. 2022.
- MAKONI, Sinfrey; PENNYCOOK, Alastair (org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- NASCIMENTO, André Marques do. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto)representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* [online], v. 20, n. 1, 1-37, 2020. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914476> (19/12/2022).
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- WEI, Lin; GARCÍA, OFÉLIA. Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, v. 53, n. 2, 1-12, 2022.

Recebido em 16 de outubro de 2022

Aceito em 26 de janeiro de 2023