



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

**ALEXANDRE JORGE**

**A LÍNGUA ALEMÃ EM UMA COMUNIDADE INDÍGENA TERENA EM MATO  
GROSSO DO SUL: BILINGUISMO E ENSINO/APRENDIZAGEM**

---

Campo Grande/MS  
2019

**ALEXANDRE JORGE**

**A LÍNGUA ALEMÃ EM UMA COMUNIDADE INDÍGENA TERENA EM MATO  
GROSSO DO SUL: BILINGUISMO E ENSINO/APRENDIZAGEM**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Santana de Souza

Campo Grande/MS  
2019

Jorge, Alexandre

A língua alemã em uma comunidade indígena terena em Mato Grosso do Sul: bilinguismo e ensino/aprendizagem / Alexandre Jorge – Campo Grande, MS: UEMS, 2019.

78 p.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Santana de Souza.

1. Língua alemã. 2. Bilinguismo. 3. Língua terena. 4. Ensino e Aprendizagem. I. Souza, Antonio Carlos Santana II. Título

CDD 23. ed. - 410

**ALEXANDRE JORGE**

**A LÍNGUA ALEMÃ EM UMA COMUNIDADE INDÍGENA TERENA EM MATO GROSSO DO SUL: BILINGUISMO E ENSINO/APRENDIZAGEM**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Antonio Carlos Santana de Souza (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Profa. Dra. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Profa. Dra. Jocineide Macedo Karim  
PPGL- UNEMAT

---

Prof. Dr. Marlon Leal Rodrigues  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
(Suplente Interno)

---

Profa. Dra. Cristiane Schmidt  
PPGL-UNEMAT  
(Suplente Externo)

Campo Grande/MS, 28 de março de 2019

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, meu Senhor e Salvador!

Depois a minha família, nas pessoas de minhas Irmãs e sobrinhos.

A minha esposa Rosenir Silva Fernandes Jorge por  
toda compreensão, motivação, dedicação e  
auxílio nos meus estudos.

## AGRADECIMENTOS

Sou grato a,

Primeiramente ao meu Deus, meu Senhor e Salvador, por ter me concedido esta oportunidade de aprimorar os meus estudos, por ter me dado forças, ânimo, coragem e disposição para iniciar, desenvolver e terminar este estudo.

Minha esposa Rosenir Fernandes Jorge, que com muito carinho, paciência e amor soube conduzir todo este processo de conhecimento.

Minha família, nas pessoas das minhas irmãs Tatiane e Alexandra e sobrinhos, por serem a base de tudo que somos hoje.

Minha mãe Cristina Jorge (*in memoriam*) que com suas sábias palavras sempre me incentivou a estudar e a nunca desistir apesar das dificuldades.

Professora Dra. Cristiane Schmidt, pelo apoio, pelas orientações, pelas leituras e ensinamentos que me compartilhou.

Prof. Dra. Ilda de Souza, pelos encontros de roda de conversa sobre a vida, sobre o curso, pelas orientações acadêmicas, pelo carinho dispendido a mim e a minha esposa.

Professor Dr. Marlon Leal Rodrigues, pela colaboração, pelas aulas ministradas a mim, pela paciência muitas vezes durante o curso.

Professores deste Curso de Pós-graduação em Letras, pelas aulas e conhecimentos socializados.

Colegas do curso, especialmente Leomar Rosa e Rodnei Elói, pelas brincadeiras, pelas nossas viagens por este Brasil afora, pelas risadas, pelos *bullying*s, pelas noites mal dormidas nos hotéis, pelo companheirismo e amizade.

Povo Terena da Aldeia Lagoinha, especialmente à professora Matilde Miguel e ao coordenador Délio Delfino, por estarem sempre dispostos a ajudar, colaborar e preparar todo ambiente para as aulas.

Meus queridos alunos indígenas que prontamente se dispuseram em participar desta pesquisa, pelas risadas em sala de aula, pelas brincadeiras, pelo aprendizado que me destes. Aprendi muito com vocês.

Especialmente, sou grato ao meu orientador Prof. Dr. Antônio Carlos Santana de Souza, por ter acreditado em mim, por ter me incentivado a continuar os meus estudos, pelas sugestões de pesquisas, foram tantas que acabamos escolhendo esta que aqui está, pelos nossos bate-papos nos corredores da Universidade, pelas viagens, pela paciência, pela amizade, pelos livros que me emprestastes, pelos conselhos, por me defender quando foi preciso, pelos direcionamentos na minha vida acadêmica, e principalmente, por ser este professor excelente

que sabe tratar muito bem os seus orientandos. Muito obrigado professor Antônio Carlos por tudo, e quem sabe, a vida nos leva a andar mais vezes em parceria!

A todos vocês, o meu

AinapoYakoe.

Vielen Dank.

Thank you very much.

Muito obrigado.

“Que belo sonho tive noutra noite. Sonhei que em todo Mato Grosso do Sul todos falávamos pelo menos duas línguas: entre nós, falávamos o terena e o português; entre os outros, falavam os guaranis com o brasileiro; logo ali ouvia-se o kadiweu com o falar lusitano; também se ouvia o kinikinau com o falar pantaneiro; os descendentes de alemães se faziam entender tanto em alemão como em brasileiro; os japoneses da Feira Central operavam com a mesmíssima facilidade o português e o japonês; perto da fronteira com o Paraguai e Bolívia, tanto se escutava que se falava em brasileiro como em espanhol. E havia quem fosse fluente em três ou quatro línguas! Quando me acordei pela manhã, pensando nisso, me dei conta que este belo sonho não passou de um lindo e promissor futuro das línguas faladas em Mato Grosso do Sul e pelo Brasil afora”.

Darcy Loss Luzzato (Adaptação nossa)

JORGE, ALEXANDRE. *A língua alemã em uma comunidade indígena terena em Mato Grosso do Sul: Bilinguismo e Ensino/Aprendizagem*. 2019. 74 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2019.

## RESUMO

O Brasil é um país formado por diversos povos e raças e é reconhecido por sua diversidade linguística. Essa diversidade está relacionada, principalmente, à presença de mais de 200 povos indígenas, muitos ainda falantes de suas línguas tradicionais. Historicamente os índios são bilíngues e, em muitas aldeias, grande parte da população é plurilíngue devido aos casamentos interétnicos. Essa característica linguística motivou esta pesquisa, que teve como objetivo observar e descrever os fenômenos sociolinguísticos que ocorrem na aprendizagem de uma língua adicional, no caso, a língua alemã, em uma comunidade bilíngue. O trabalho foi realizado com um grupo de estudantes terena, voluntários, da aldeia Lagoinha, situada na região de Aquidauana, estado de Mato Grosso do Sul, onde são faladas as línguas portuguesa e terena. Alunos do Ensino Fundamental estudam Inglês como disciplina do Currículo Escolar. Foram observadas também as atitudes individuais no processo de aprendizagem. Além do contato com a língua alemã, os indígenas voluntários tiveram acesso a aspectos culturais e sociais alemães, fato que gerou uma discussão de caráter multicultural: brasileira-terena-alemã. Esta pesquisa seguiu as orientações da teoria sociolinguística pertinentes aos objetivos, como bilinguismo, atitudes e estratégias na aprendizagem de línguas adicionais. A metodologia da pesquisa foi etnográfica, com ênfase na pesquisa ação.

**Palavras-chave:** Sociolinguística; Bilinguismo; Língua Alemã; Língua Terena; Ensino e Aprendizagem.

JORGE, ALEXANDRE. *The German language in an indigenous community at the State of Mato Grosso do Sul: Bilingualism and Teaching/Learning*. 2019. 74 f. Dissertation (Master in Letters) – State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2019.

### ABSTRACT

Brazil is a country made up of different peoples and races and it is recognized by your linguistic diversity. This diversity is related mainly to the presence of more than 200 indigenous peoples, many still speakers of their traditional languages. Historically, Indians are bilingual and, in many villages, the majority of the population is plurilingual due to intermarriage between them. This linguistic feature motivated this research, which aimed to observe and describe the sociolinguistic phenomena that occur in learning an additional language, in this case, the German language in a bilingual community. The work was conducted with a group of students terena, volunteers, from the village Lagoinha, located in the region of Aquidauana, Mato Grosso do Sul, where the Portuguese and terena languages are spoken. Elementary school students study English as a discipline of the school curriculum. It was also observed individual attitudes in the learning process. In addition to the contact with the German language, the indigenous volunteers had access to German cultural and social aspects, which led them to a discussion of multicultural character: Brazilian-Terena-German. This research has followed the guidelines of sociolinguistic theory pertinent to the objectives, such as bilingualism, attitudes and strategies in learning additional languages. The research methodology was, with an emphasis on ethnographic action research.

**Keywords:** Sociolinguistic; Bilingualism; German Language; Terena Language; Teaching and Learning.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Terras Indígenas Terena no Mato Grosso do Sul.....	43
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALMA: Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata

APROTEM: Associação dos Professores Terena de Miranda

CELIN: Centro de Línguas

CTI: Centro de Trabalho Indigenista

DAAD: Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA: Língua Alemã

LAs: Línguas Adicionais

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

MS: Mato Grosso do Sul

PCN'S: Parâmetros Curriculares Nacionais

PR: Paraná

RS: Rio Grande do Sul

SC: Santa Catarina

TI: Terra Indígena

UNIDERP: Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Biblioteca Nacional da Suíça.....	31
Fotografia 2 – Escola Municipal Indígena Pólo “Marcolino Lili” .....	45
Fotografia 3 – Escola Estadual Indígena “Pastor Reginaldo Miguel Hoyenó’ó.....	45

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
SEÇÃO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 A Sociolinguística e suas vertentes.....	18
1.1.1 A Sociolinguística e Aquisição de Línguas Adicionais.....	19
1.1.2 A Sociolinguística e Línguas Indígenas Brasileiras.....	22
1.2 Bilinguismo.....	25
1.2.1 Bilinguismo e Multilinguismo.....	31
1.2.2 A importância do Plurilinguismo.....	35
1.3 A língua alemã: contextualização e ensino.....	39
1.3.1 A língua alemã como língua adicional.....	40
SEÇÃO 2 – O POVO TERENA: CONTEXTO DA PESQUISA.....	42
2.1 O Povo Terena e os Terena na Aldeia Lagoinha.....	42
2.2 A Língua Terena e a Língua Terena na Aldeia Lagoinha.....	46
SEÇÃO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
3.1 A Pesquisa.....	51
3.2 Descrição das Aulas.....	53
SEÇÃO 4 – ANÁLISE DOS DADOS.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	67
ANEXOS.....	71

## INTRODUÇÃO

Nesta dissertação, apresento o resultado de um estudo realizado com o objetivo de verificar, descrever e analisar o comportamento de pessoas bilíngues em situação de aprendizagem de uma língua adicional. Para isso tivemos como proposta a realização de um minicurso de Língua Alemã que foi feita em uma aldeia terena, com a colaboração da escola, dos alunos e dos pais da comunidade. Um grupo de crianças e adolescentes indígenas bilíngues apresentou-se como voluntário. Durante as aulas, que foram dadas em uma sala de aula da escola, procurei observar, anotar e descrever o comportamento sociolinguístico dos voluntários, as atitudes e as estratégias de aprendizagem evidenciadas pelos estudantes. O trabalho de pesquisa foi realizado na Aldeia Lagoinha, situada no Município de Aquidauana, que fica a 200 km da capital do Estado de Mato Grosso do Sul. O curso foi de nível básico-elementar, com os conteúdos: cumprimentos, saudações e apresentação. Para as análises dos dados coletados durante as aulas, fiz uso dos pressupostos teóricos da Sociolinguística, principalmente dos estudos de Bilinguismo, tendo como base os teóricos Grosjean (1982), Tussi et al. (2010), Altenhofen et al. (2011), Lin (2011), Pupp Spinassé et al. (2011), Horst (2014), Pupp Spinassé et al. (2017) e Van Herk (2018). Porém, em menor grau, esta pesquisa também precisou da Linguística Aplicada, tendo como base teórica os estudos de Almeida Filho et al. (2000).

Como essas crianças e adolescentes vivem em um ambiente de bilinguismo, com aprendizagem sistemática de mais uma língua estrangeira, na escola, em sua comunidade local, neste caso a língua inglesa, o pressuposto é que tenham mais facilidade para aprender línguas, ou que tenham atitudes positivas com relação a diferentes línguas, boa receptividade e estratégias de aprendizagem. Então, apresentei a eles mais uma língua com a qual ainda não tiveram contato linguístico sistematicamente, neste caso a língua alemã. Trabalhamos atividades orais de nível A1.

Minhas expectativas de investigação foram: quais fatores sociais interferem e influenciam na aprendizagem de uma Língua Adicional ou Estrangeira, quando os aprendizes são bilíngues? Quais são as atitudes e como é o comportamento linguístico diante do novo? Como se dá a aprendizagem de mais uma língua em um contexto bilíngue?

Essas e outras questões que poderão surgir no decorrer dos trabalhos serão de importância fundamental para a descrição e análise, além da conclusão desta dissertação, que espero seja um indicativo para novas e próximas pesquisas nesta área de estudo.

Em algum momento de nossa vida somos levados a aprender uma língua estrangeira/adicional<sup>1</sup>, conforme (BROCH, 2014; SCHMIDT, 2016). Muitas pessoas aprenderão, nem que seja o mínimo, palavras ou frases de uma língua que não seja a sua primeira. Alguns outros serão forçados, por alguma circunstância, a aprender uma ou várias línguas adicionais, doravante LAs, seja como forma de sobreviver no trabalho, nos estudos e até mesmo nas relações sociais. Atualmente, com o advento das redes sociais e todos os recursos da internet, diferentes línguas estão sempre invadindo nossa visão, nossos ouvidos e acabamos por assimilar palavras e até mesmo frases.

Acredito que esta pesquisa tem uma relevância científica, porque estudos sobre bilinguismo com relação às línguas indígenas são necessários e pouco se tem feito. Também não há muitos trabalhos sobre contato linguístico, sobre ensino bilíngue nas aldeias onde as crianças são bilíngues, ensino de LAs em aldeias bilíngues, entre outros. Há muito por fazer.

Outro aspecto relevante da pesquisa está em apresentar a situação de bilinguismo em uma comunidade indígena, especificamente em uma aldeia da etnia Terena, quando temos na literatura registros de que a realidade linguística das comunidades indígenas no Brasil é de extinção de grande parte das línguas tradicionais.

As motivações da escolha do objeto deste estudo – a língua alemã em um contexto indígena bilíngue – tem a ver com minhas experiências linguísticas. Sou indígena terena, leciono Língua Portuguesa e Língua Inglesa nas escolas públicas das Redes Estadual e Municipal na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul; não sou falante da língua terena (infelizmente), mas pretendo aprender. Sou formado em Letras. Estudo sistematicamente a Língua Alemã há três anos, e já tive oportunidade de fazer curso na Alemanha, fato que muito me estimula a prosseguir nesse estudo.

O presente estudo contempla a seguinte organização de trabalho, iniciando-se pela introdução, a qual apresenta as considerações introdutórias, a temática e o problema de pesquisa bem como os objetivos e as motivações que me levaram a trabalhar tal assunto.

Na sequência, abordo os pressupostos teóricos, a fundamentação teórica com a Sociolinguística em destaque com suas vertentes sobre o bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo. Na segunda seção, há a apresentação do povo Terena, sua história, cultura, costumes, os terena na aldeia Lagoinha, e um pouco da língua terena, sua situação e contexto.

---

<sup>1</sup> O termo “língua adicional”, segundo Broch (2014) e Schmidt (2016) está relacionado às línguas minoritárias ensinadas no Brasil. Nas palavras das autoras, língua adicional engloba o termo língua estrangeira. No entanto, para este trabalho optou-se pelo termo língua adicional para melhor definir a aprendizagem de mais uma língua.

Na seção três apresento os procedimentos metodológicos que foram usados para a consecução dos objetivos. Na seção quatro faço a apresentação da análise dos dados, reiterando o processo de aprendizagem, as descrições das aulas e os resultados alcançados com a finalização das aulas. Por fim, há a apresentação das considerações finais, as referências e os anexos que contemplam a pesquisa.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 A Sociolinguística e suas vertentes**

Podemos afirmar que a linguística é a ciência que se preocupa em descrever e analisar os fenômenos da língua, logo, abarca os diversos aspectos da linguagem de forma individual, coletiva e social. Tem em seu bojo de estudos científicos a colaboração de diversas áreas do conhecimento e ramificações de diferentes abordagens linguísticas.

Dentre essas ramificações, temos a sociolinguística que é a ciência que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Por isso, a língua é uma instituição social, e não pode ser estudada fora de um contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação (CEZARIO et al., 2015, p. 141).

Nesta perspectiva, a sociolinguística é uma área da linguística que estuda a língua em uso em determinada comunidade de fala, considerando em sua investigação os aspectos linguísticos e sociais; é uma ciência interdisciplinar que fica na fronteira entre a língua e sociedade. Com isso é relevante dizer que, ela não pode se dissociar da produção linguística de seu contexto histórico e cultural por parte de seus falantes.

Para a sociolinguística, conforme Cezario et al. (2015), a língua não é somente um instrumento de comunicação, ela é um símbolo social, ou até mesmo, uma identidade de um determinado grupo ou ícone de uma sociedade, como as leis, a religião e a economia; é um instrumento social que acompanha e faz acontecer outras instâncias da vida cotidiana.

Há diversas abordagens teóricas sobre a capacidade humana de adquirir uma língua. Para a sociolinguística, a abordagem recai no processo de aquisição que vai resultar não só na apropriação de conhecimentos abstratos, como também em uma aquisição de identidade sociolinguística, social e regional. O ser humano não só adquire os níveis de conhecimentos linguísticos de uma determinada língua, mas também, se apropria de seus valores culturais, sociais e de identificação com sua comunidade de fala local.

Por isso, é importante observar até que ponto, esses valores sociais, ou melhor, esses condicionamentos sociais são colocados diante do indivíduo quando estiver nos seus primeiros meses ou anos de vida e nos seus primeiros passos a adquirir uma primeira e segunda língua. Hoje, para a sociolinguística é importante observar também, como se dá e

como se manifestam estes condicionadores sociais durante a infância e durante o processo de aprendizagem e aquisição de uma língua (GOMES, 2016, p. 65).

Como a linguística abarca uma série de subáreas, e a sociolinguística aqui por exemplo, sendo uma delas, vai trabalhar em conjunto com diversas áreas da ciência utilizando diferentes abordagens, podemos citar a sociologia e a etnografia linguística por exemplo. Partindo destes pressupostos, elencamos a seguir algumas das vertentes que trabalham em unidade com a sociolinguística para delinear a fundamentação teórica deste estudo.

### **1.1.1 A Sociolinguística e Aquisição de Línguas Adicionais**

Se afirmado anteriormente que a língua e linguagem são construídas socialmente, e que a língua é um bem simbólico pertencente a todos os falantes, na qual todos são atores ativos dessa construção, e que é por meio da linguagem que se constrói um sujeito capaz de participar ativamente do processo democrático de seu país, conseqüentemente na realidade que o cerca, é preciso repensar a aquisição e a aprendizagem de línguas por uma determinada comunidade linguística ou grupo de pessoas. A aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional (BROCH, 2014; SCHMIDT, 2016) não pode ter somente como objetivo preparar o falante para as competências da língua-alvo, como ler, escrever, falar e ouvir; é preciso prepará-lo para a formação de uma competência intercultural e plurilíngue (PUPP SPINASSÉ et al., 2017, p. 395).

Por esta razão, montou-se o grupo de crianças e adolescentes indígenas Terena para aprenderem e adquirirem não só a estrutura e conhecimentos linguísticos da língua alemã, doravante LA, mas também, a terem a consciência de se aprender efetivamente a própria língua materna<sup>2</sup>(PUPP SPINASSÉ, 2006) e a sua segunda língua – portuguesa – que os mesmos utilizam para viverem em sociedade fora e dentro da aldeia, e para se sensibilizarem da necessidade de se aprender também a língua do outro ou qualquer língua de seu interesse particular a fim de adquirir conhecimentos outros com formação intercultural e plurilíngue, conforme Pupp Spinassé et al. (2017).

---

<sup>2</sup> O termo “língua materna” para Pupp Spinassé (2006, p. 4-5) caracteriza-se como sendo a língua de origem, e pode ser utilizada no dia a dia. Pode ser considerado também como a Primeira Língua, e pode não ser necessariamente a língua mãe ou a primeira língua que se aprende. Trata-se apenas de uma língua.

Os estudos de aquisição de uma língua adicional entendem o conceito de língua como uma organização de um sistema linguístico capaz de produzir resultados de aquisição baseados em tarefas controladas e interacionistas, conforme vemos em Fontana (2005):

A língua é entendida como um sistema linguístico em si, que garante o significado dos signos, uma vez que cada comunidade linguística tem um conjunto de práticas de significação para conferir valor aos signos numa língua. Nessa concepção da linguagem, as estruturas linguísticas são signos com significados idealizados, utilizados por comunidades linguísticas relativamente homogêneas e consensuais. Em consequência, o enfoque dos estudos é na produção do recurso linguístico em interações controladas, que ocorrem na realização de tarefas (FONTANA, 2005, p. 44).

Aqui entendemos que os estudos voltados para a investigação de aquisição e aprendizagem de uma língua adicional, sugere que a língua é uma atividade sócio interativa que busca sempre a compreensão de sentidos, transmitir uma mensagem e representar o mundo e a realidade que cerca os participantes do processo de comunicação.

Na perspectiva da Sociolinguística, o processo de aquisição de uma língua se dá em função do conceito de gramática ou conhecimento linguístico (GOMES, 2016). Este processo de aquisição é gradual, acontece nos primeiros meses de vida de um indivíduo. Conforme, o tempo de vida deste indivíduo aumenta, suas experiências de vida e de mundo também vão se acumulando. Isto sugere que as pessoas, ao nascer, são sensíveis a padrões linguísticos que permitem a aquisição.

As diversas abordagens teóricas sobre a capacidade humana de adquirir uma língua, juntamente com a sociolinguística, a abordagem recai no processo de aquisição que vai resultar não só na apropriação de conhecimentos linguísticos, como também em uma aquisição de identidade sociolinguística.

É imprescindível dizer, que é importante observar e descrever até que ponto, esses valores sociais e culturais são colocados diante da criança quando estiver nos seus primeiros meses ou anos de vida e nos seus primeiros passos a adquirir uma língua. Por outro viés, é relevante também mencionar como se dá e como se manifestam estes valores sociais e culturais durante o início do processo de aprendizagem (GOMES, 2016).

O fenômeno da aquisição em Sociolinguística pode se efetivar também, pelo processo de produção de atos linguísticos espontâneos. Isso fica evidente quando Gomes diz:

Os dados de produção espontânea são oriundos de amostras de fala espontânea obtidas, normalmente, na presença de um dos cuidadores (pai ou mãe) ou de alguém que participe do seu círculo de convivência. As interações são normalmente conduzidas utilizando brinquedos, livros de história e figuras para proporcionar um ambiente lúdico e tranquilo e que motive a atividade verbal das crianças (GOMES, 2016, p. 66-67).

Nesta abordagem de produção linguística, o indivíduo é observado a fim de descrever os primeiros passos no processo de aquisição da linguagem, bem como, observar em que medida, aos valores sociais e culturais, ele está sendo exposto.

Para a Sociolinguística “a linguagem humana era interpretada como um condicionamento social”, ou seja, o fenômeno da aquisição era externo ao indivíduo (GOMES, 2016). O ser humano era exposto a diversas experiências de atos linguísticos mediante a interação social, e a partir da repetição constante e mecânica, as respostas a essas experiências eram convertidas em hábitos, que mais tarde, caracterizariam o comportamento linguístico de um falante.

Para esse autor, este processo de aquisição não mais é sustentado atualmente. Ele vai dizer que, o ser humano sempre agirá de forma criativa quanto ao uso da linguagem. Em todo momento, o indivíduo está construindo frases novas, conceitos e concepções diferentes do sistema de hábitos gerados como resposta a estímulos e fixado pela repetição.

O indivíduo, quando inserido em uma comunidade de fala, compartilha com esta comunidade uma série de experiências e atividades linguísticas, resultando em uma maior bagagem linguística e mais conhecimentos adquiridos neste processo de interação. Resultando com isso, várias semelhanças e diferenças entre o modo como ele fala e o modo como os outros indivíduos tratam a língua. Sempre num processo de interação e inovação linguística.

Outra contribuição da sociolinguística para a aquisição de uma língua, integra a base social com a interacional. Nesta perspectiva, a aquisição começa quando a criança passa a entender que existe uma intenção no ato comunicativo dos adultos.

Quando a criança passa a ter noção e a compreensão do outro como um ser intencional, ela vai, aos poucos, adquirindo e assimilando as reais intenções comunicativas à sua volta. Este processo de interação e aquisição é crucial para o desenvolvimento e aprendizado cultural de um indivíduo.

A criança, para aprender socialmente o uso de um instrumento ou de um símbolo, ela precisa ter a noção do por que e para que as outras pessoas estão utilizando este ou aquele

instrumento ou aquele símbolo. Elas precisam entender a real intenção das pessoas no ato comunicativo e nas práticas simbólicas de comunicação.

Nesta perspectiva, a criança e o adulto estão com a atenção voltada para a interação social, numa perspectiva de intenção comunicativa, que por sua vez, ocorre dentro de algum tipo de cena de atenção compartilhada.

E esta cena de atenção compartilhada é compreendida como o ato linguístico e seu condicionamento social em que uma pessoa chama a atenção de outra para algo ou situação no mundo real, pressupondo-se que, um indivíduo aprende com o outro.

A criança, por volta dos nove meses de idade, desenvolve a habilidade de compreender outras pessoas como agentes intencionais, ou seja, a partir dos nove meses, ela tende a entender o significado das intenções comunicativas dos adultos.

Há muito ainda o que pesquisar nesta área da sociolinguística e aquisição de língua. Mas, os estudos existentes hoje, podem contribuir neste processo de aquisição na captura dos níveis de formação e aquisição por parte das crianças, uma vez que, o comportamento delas, em diferentes idades, podem expressar a atualização do conhecimento internalizado e adquirido durante suas experiências de vida (GOMES, 2016, p. 67).

### **1.1.2 A Sociolinguística e Línguas Indígenas Brasileiras**

Não temos na literatura muitos trabalhos teórico-metodológicos que investigam os fenômenos sociolinguísticos que permeiam a aprendizagem de uma língua adicional em uma comunidade indígena bilíngue, neste caso, uma comunidade indígena terena. Como exemplo de trabalhos sociolinguísticos desenvolvidos, podemos citar o trabalho intitulado “Pesquisa Sociolinguística nas áreas Terena do município de Miranda / MS”, solicitado em 1995 pela APROTEM – Associação dos Professores Terena de Miranda, desenvolvido em parceria com a Universidade de São Paulo e o Programa de Educação Escolar Indígena do Centro de Trabalho Indigenista / CTI, que teve o propósito de verificar a extensão do uso da língua terena nas comunidades Terena da cidade de Miranda / MS (LADEIRA, 2001, p. 86-87). Vale ressaltar que, este trabalho não teve como objetivo central os fenômenos sociolinguísticos, bem como, a análise e descrição do bilinguismo/multilinguismo em um ambiente bilíngue. Teve sim, aspectos da sociolinguística voltados para os estudos de uma língua indígena como objeto principal.

Outro trabalho que teve a sociolinguística e as línguas indígenas como objeto de estudo, foi a tese de Maria Elisa Martins Ladeira, defendida em 2001, que tratou da Língua e História: Análise Sociolinguística em um Grupo Terena, que teve como propósito “verificar como o uso da língua terena responde à mudança na história recente deste povo, e consequentemente, como a exigência do domínio da língua portuguesa, indispensável nas suas relações com a sociedade nacional, determina as condições de uso da língua terena” (LADEIRA, 2001, p. 7).

Tratando-se das Línguas Indígenas, existem hoje aproximadamente 200 línguas indígenas no Brasil, e diversas delas com um número bem reduzido de falantes. (SANTOS, 2016, p. 146) explica que

São faladas atualmente no Brasil, aproximadamente, 200 LI, e a população indígena é de 900 mil indivíduos, dos quais 57% moram em terras indígenas. Apenas cinco línguas são faladas por mais de 10 mil pessoas e 15 línguas têm entre 5 e 35 mil falantes. O Censo de 2010 (Brasil, 2012) traz alguns números preocupantes e reveladores da situação sociolinguística das línguas indígenas brasileiras. A porcentagem de falantes do português é, dentro e fora de terras indígenas, próxima a 75%. Esse número abarca bilíngues e monolíngues. Crianças e idosos, em determinadas regiões, tendem a ser monolíngues em LI; em outras regiões, somente idosos são falantes da LI. O índice de monolingüismo em português nos índios que moram fora de terras indígenas é de 87%. Da totalidade de pessoas que se declaram ou se consideram índios, apenas 37% afirmaram ser falantes de uma LI. Esse número aumenta quando se leva em consideração com exclusividade o critério de domicílio em terras indígenas e decai para domicílio fora das terras indígenas. Esse quadro é bastante desolador, sobretudo se levarmos em consideração as perspectivas de línguas com menos de 100 mil falantes estarem fadadas ao desaparecimento em um curto espaço de tempo (até o final deste século, afirmam alguns linguistas) (SANTOS, 2016, p. 152).

Com toda esta situação de vulnerabilidade linguística entre as línguas indígenas brasileiras, há muito com o que se preocupar na atual conjuntura dessas línguas. É necessário iniciar um trabalho imediato de preservação, revitalização, documentação e promoção destas quase 200 línguas indígenas presentes em nosso país.

Apesar de existirem estudos para entender melhor a filiação e o parentesco das línguas indígenas brasileiras, dentre elas, poucas possuem um trabalho de descrição além do nível morfofonológico; há poucos trabalhos que vão além de uma descrição preliminar; há ainda aquelas que não possuem nenhum tipo de descrição ou qualquer tipo de documentação. E isto é muito preocupante. A linguística indígena brasileira tem muito o que pesquisar. É preciso ter em mente, que daqui a alguns anos, muitas línguas indígenas deixarão de existir,

e quem perde com isso não são apenas os indígenas e sim a sociedade como um todo. Tem muito trabalho pela frente, e um deles é tornar essas línguas não indo-europeias em línguas visíveis e valorizadas.

Segundo Santos (2016), outro tema recorrente nas pesquisas sociolinguísticas é o contato linguístico. Quando o foco investigativo recai sobre esse assunto, a problemática da pesquisa desvia das variedades internas da língua, ou seja, de sua heterogeneidade, e vai em direção aos resultados do contato entre as diversas comunidades linguísticas distintas.

E esta variedade de línguas indígenas é responsável pelo multilinguismo brasileiro. É no contato entre elas que se dá as diferentes formas de contato no Brasil, como atesta Santos (2016) em:

A variedade de LI, pertencentes a famílias e troncos linguísticos diferentes, e, portanto, com tipologias próprias, é a grande responsável pelo multilinguismo brasileiro. Tal variedade, por si só, já desperta o interesse da Linguística. No entanto, a isso podemos acrescentar que todas as línguas indígenas brasileiras estabelecem formas próprias de contato entre si e com a sociedade nacional e o PB, gerando um contexto sociolinguístico diversificado e praticamente desconhecido porque são poucas as situações pesquisadas (SANTOS, 2016, p. 147).

Diante disso, fica evidente, que existe muito trabalho a ser realizado. Há no Brasil um multilinguismo pouco explorado pelos linguistas, contatos linguísticos de diversas formas com poucas pesquisas científicas. Tais contatos, podemos exemplificar o contato entre a língua portuguesa e as línguas indígenas, entre uma ou mais línguas indígenas em uma mesma região ou Terras Indígenas.

Hoje, existem muitos trabalhos com as línguas indígenas com enfoque somente na Linguística Descritiva ou Antropológica do que com a Sociolinguística propriamente (Santos, 2016), e isso leva a um outro problema de cunho linguístico. Como as línguas indígenas estão em contato com a língua portuguesa compulsoriamente, faz-se necessário que os linguistas da Sociolinguística enfatizem essas línguas indígenas mais detalhadamente em suas pesquisas.

Como as línguas indígenas estão quase obrigatoriamente, senão obrigatoriamente em sua totalidade em contato o português; elas vão a médio e a longo prazo perdendo a sua vitalidade, confirmando as previsões teóricas a respeito do risco de morte das línguas com poucos falantes, se não há pesquisas que as promovam.

Para isso Santos (2016) diz que

O objetivo dessas pesquisas, na maioria das vezes, não se restringe à elaboração de um diagnóstico. O diagnóstico serviria como referencial para que ações de política linguística possam vir a ser planejadas pelos falantes, em parceria com órgãos do governo, pois, em muitos casos, a revitalização ou fortalecimento de uma língua depende não somente de iniciativas locais, mas do apoio para a pesquisa e documentação da língua, elaboração de materiais didáticos e de leitura para a escola. No entanto, nada disso funcionará se o povo não tiver mais razões para usar a língua. E a língua é usada na vida cotidiana e ritualística de qualquer povo, índio ou não (SANTOS, 2016, p. 153).

Por isso, as pesquisas na linha da Sociolinguística são fundamentais para compreendermos a real situação dessas línguas indígenas existentes em nosso país. E não só isso, são fundamentais também, para subsidiar políticas de apoio a projetos nativos de promoção, revitalização e fortalecimento dessas línguas.

Segundo Santos (2016), o multilinguismo brasileiro e a diversidade de contextos socioculturais entre as línguas indígenas são áreas férteis para muitos estudos linguísticos. É um prejuízo enorme para a linguística brasileira desprezar tanta diversidade e contextos sociolinguísticos. A pesquisa sociolinguística, por si só, não dará conta da revitalização das línguas ameaçadas. No entanto, ela é um instrumento importante, para a compreensão das razões de deslocamento e perdas que há anos as línguas indígenas vêm sofrendo (SANTOS, 2016, p. 154).

## **1.2 Bilinguismo**

A impressão que se tem do nosso país é a de que falamos uma única língua em todo o nosso território – a língua portuguesa. Falar português e ser brasileiro são concepções idênticas. Trata-se de desconhecimento ou é uma tentativa de se construir uma imagem de um país monolíngue?

Com o passar dos anos e com os avanços nos estudos linguísticos, as línguas passaram a ocupar um novo lugar na sociedade. Tornou-se obsoleto de repente uma das mais tradicionais bandeiras do Estado-Nação: um país, um povo, uma língua. Uma língua não basta mais. Não se postula mais, como política de Estado, que a população de um país permaneça ou se torne monolíngue (OLIVEIRA, 2010, p. 2).

Bilinguismo está presente, praticamente, em quase todos os países do mundo, em todas classes sociais, em todas faixas-etárias; na verdade, estima-se que metade da população mundial seja bilíngue (GROSJEAN, 1982, p. vii).

Para Grosjean (1982), quando um indivíduo utiliza duas ou mais línguas em seu cotidiano é tão natural quanto alguém utilizar apenas uma língua para se comunicar; um indivíduo é considerado bilíngue quando em suas interações com o mundo requer o uso de duas línguas. Na verdade, é muito difícil encontrar uma sociedade que seja genuinamente monolíngue.

Um dado interessante é que não há estatísticas demonstrando o número e distribuição de falantes de duas ou mais línguas no mundo. Embora quase toda literatura acadêmica e pesquisas científicas listam as principais línguas do mundo, o número de pessoas que as falam e onde estas são faladas, não se encontra trabalhos voltados para o uso de duas línguas ou mais. Isso acontece porque parte do princípio que ainda não há uma aceitação unânime do conceito e definição de bilinguismo; e também, nem todos os países ou instituições estão interessados nos conceitos de monolinguismo e bilinguismo, mesmo se isso os afetam diretamente (GROSJEAN, 1982, p. 2).

Tussi e Ximenez (2010) afirmam que é comum uma pessoa saber outras línguas além de sua língua materna; e que este conhecimento pode ser desde uma palavra simples, uma frase simples, a um conhecimento mais complexo, chegando a um nível alto de proficiência. É o que podemos observar a seguir:

O fato é que mesmo uma pessoa que conhece bem uma língua estrangeira, a pode conhecer bem em determinado nível de competência linguística, e não em outro. O que pode acontecer no meio acadêmico, por exemplo, é saber-se ler tranquilamente um texto na área de competência do estudante, de forma a compreendê-lo e replicá-lo ao seu estudo, sem, necessariamente, conseguir comunicar-se naquela língua: essa pessoa não tem a competência da compreensão auditiva e de expressão, embora tenha a de leitura (TUSSI & XIMENEZ, 2010, p. 1).

Acompanhando as ideias de Tussi e Ximenez (2010), os mesmos indicam alguns casos de bilinguismo, como por exemplo, o caso de que alguém que passa a viver em outro país passando a substituir a sua língua materna pela língua local.

Há casos ainda de bilinguismo, quando pessoas que nascem em famílias onde existem duas línguas sendo usadas ao mesmo tempo, por exemplo, podemos citar um pai sendo brasileiro e uma mãe de nacionalidade argentina; outro exemplo que podemos citar, é o local onde foi desenvolvida esta pesquisa, as crianças que nascem na aldeia, em sua grande

maioria, aprendem primeiramente a língua terena e só depois quando iniciam a vida escolar, começam a aprender a língua portuguesa.

Tussi e Ximenez (2010) ponderam que há casos de bilinguismo também, como os casos vistos nas regiões de fronteira, que, além das línguas oficiais dos países circunvizinhos, como Brasil e Paraguai, por exemplo, a comunidade local acaba criando dialetos próprios do local, neste caso exemplificado, o Portunhol.

Tussi e Ximenez (2010) apontam para a ideia de que existem muitas situações que levam a alguém ter contato com duas ou mais línguas podendo passar a usá-las em diferentes situações do dia a dia. Com isso, os autores em questão, destacam o seguinte, como, então, medir a competência linguística de quem sabe mais de uma língua?

Segundo o parecer de Tussi e Ximenez (2010), os dois enfatizam que:

A questão é de 'grau'. E é essa questão que está presente nos estudos acerca do bilinguismo. Para Bloomfield, em 1933, o bilinguismo resultaria da adição de um conhecimento perfeito de uma língua estrangeira. Weinreich, em 1953, disse que o bilinguismo seria o uso alternado de duas línguas. Já Haugen, também em 1953, defendia que o bilinguismo começaria com a habilidade de produzir sentenças completas e com sentido na segunda língua (TUSSI & XIMENEZ, 2010, p. 2).

Citando John Edwards (2006), Tussi e Ximenez (2010) acompanhando o entendimento dele, indicam que, as primeiras concepções de bilinguismo diziam que o domínio das duas línguas deveriam estar no mesmo nível, enquanto que nas concepções mais tardias, começou-se a aceitar uma variação maior na competência de uma das línguas. Tussi e Ximenez reforçam que Edwards (2006) alega que, modernamente, qualquer tentativa de definição de bilinguismo tem que levar em consideração um contexto específico e finalidades específicas para tal definição.

Tussi e Ximenez (2010) e Horst (2014) enfatizam ainda, que o conceito de bilinguismo está, então, muito ligado ao contexto ou à proposta do que se quer – finalidade - sempre tendo como referência o grau ou o nível de fluência do indivíduo.

Nas palavras de Horst (2014) o grau de bilinguismo pode ser determinado pelo tempo de experiência que o indivíduo tem de contato com a língua-alvo, conforme ela destaca a seguir:

O grau de bilinguismo é determinado pela experiência de aprendizagem e pelo tempo destinado ao uso de cada língua em cada uma de suas habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), sendo que o bilíngue pode ter uma habilidade mais desenvolvida em uma língua do que na outra. A intensidade de uso dessa habilidade determina o grau. Se a língua é utilizada com maior frequência na sua modalidade oral pela família, e o contato com a língua escrita é menos comum, o

indivíduo terá maior proficiência na compreensão e produção oral do que escrita, por exemplo (HORST, 2014, p. 50-51).

Horst (2014) destaca ainda, que podemos observar a função que cada uma das línguas do bilíngue exerce em sua vida observando o poder de influência que esta língua tem sobre suas ações e comportamento no dia a dia, como por exemplo, se este prefere tal língua para fazer contas de cabeça ou até mesmo orar em determinada língua demonstrando com isso mais facilidade ou preferência por tal língua.

Esta situação de bilinguismo, corroborando com Horst (2014), realça muito bem a situação de bilinguismo na aldeia Lagoinha, local desta pesquisa, em que o grupo de crianças e adolescentes participantes desta pesquisa utilizam no dia a dia as línguas portuguesa e terena para se comunicarem. Acompanhando as ideias propostas por Horst (2014, p. 51) fica a sugestão para as próximas pesquisas de que qual língua sobrepõe à outra neste contexto de bilinguismo na aldeia Lagoinha por seus moradores e em quais aspectos e situações, eles utilizam uma língua em detrimento à outra?

Para corroborar com Horst (2014), Van Herk (2018) defende a ideia também de um bilinguismo assimétrico, o qual o grupo linguístico minoritário tende a adotar a língua majoritária com o objetivo de obter acesso à educação, serviços públicos ou ser inserido no mercado de trabalho. Partindo deste pressuposto, vale ressaltar, é o que acontece com as comunidades indígenas Terena presentes na literatura até então consultada, especificamente aqui, destaco a Aldeia Lagoinha, que inconscientemente é uma comunidade bilíngue assimétrica (grifo do autor).

Diante do exposto e considerando que os sujeitos modificam a realidade que o cerca mediante a aprendizagem e aquisição de línguas. Faz-se necessário, repensarmos nas ações e estratégias de aprendizagem que são utilizadas num contexto bilíngue.

Pupp Spinassé et al. (2017), apontam algumas estratégias de aprendizagem em um contexto bilíngue, o qual permitem contribuir para o aprendizado de línguas minoritárias, particularmente as línguas adicionais existentes no sul do Brasil. Tais ações tinham como objetivo refletir sobre os fundamentos de uma abordagem plural na aprendizagem de línguas e tentar inseri-las como práticas pedagógicas em um contexto de bilinguismo.

As autoras Pupp Spinassé et al. (2017) propõem então, como estratégia para ensinar línguas, a abordagem que elas chamam de “Didática do Multilinguismo”, que segundo as palavras delas consiste em “uma abordagem de ensino em que se trabalhe, com o aprendiz, mais de uma língua, simultaneamente, levando-se em conta os diferentes

sistemas com os quais o aluno possa estar (ou possa vir a estar) em contato” (PUPP SPINASSÉ et al., 2017, p. 397).

Isso levaria, segundo as autoras Pupp Spinassé et al. (2017), a uma abordagem multilíngue e faria com que o aprendiz utilize e transfira os conhecimentos linguísticos de uma determinada língua para aprender a outra.

Outra estratégia de aprendizagem apresentada pelas autoras Pupp Spinassé et al. (2017) é a abordagem por elas denominada de “Despertar para Línguas”, e teria como objetivo “promover o desenvolvimento de percepções favoráveis e de atitudes em relação não apenas às línguas e sua diversidade, mas também àqueles que falam a língua e suas culturas” (PUPP SPINASSÉ et al., 2017, p. 398).

Ainda nas palavras de Pupp Spinassé e Käfer (2017), outra estratégia para aprender línguas em um contexto multilíngue, é o projeto desenvolvido em Didenheim - França, o qual as autoras mencionam que o trabalho realizado consistia em criar espaços e oportunidades de encontros com diferentes sistemas linguísticos, e “desenvolver a curiosidade para as línguas de diferentes partes do mundo, sensibilizando-os para o fato de que uma língua não é inferior ou superior à outra” (PUPP SPINASSÉ & KÄFER, 2017, p. 398-399).

Lin (2011) em seu trabalho intitulado “Language Learning Strategies in Adult L3 Acquisition: Relationship between L3 Development, Strategy Use, L2 Levels, and Gender”, argumenta que, nas últimas décadas, professores e pesquisadores têm realizado estudos voltados para a investigação de performances de multilíngues ou bilíngues com monolíngues no processo de aprendizagem de uma língua adicional, porque os multilíngues/bilíngues são considerados melhores e mais experientes com relação à aprendizagem de línguas (LIN, 2011, p. 207-208).

No entendimento de Lin (2011) pode-se observar que:

For instance, research has shown that people with several language skills [...]. Although research in strategies has been one of the prominent fields showing that more successful learners use a variety of strategies and use them more frequently, little research has been done on the types of strategies employed by bilinguals or multilinguals when learning another language (LIN, 2011, p. 208).

Nesta perspectiva, Lin (2011) defende a ideia de que as pessoas que são bilíngues/multilíngues se utilizam de estratégias linguísticas variadas, diferentemente das

pessoas monolíngues. Com isso, estas acabam tendo mais sucesso na aprendizagem de línguas do que aquelas.

Lin (2011, p. 208) argumenta ainda, que o indivíduo multilíngue aprende melhor que o bilíngue, e o bilíngue melhor que o monolíngue. Isso acontece porque os multilíngues utilizam estratégias que os ajudam no processo de aprendizagem mais eficientemente.

Da mesma forma, Lin (2011) enfatiza que os multilíngues utilizam a mímica, os gestos, entre outros, como estratégias de aprendizagem. Segundo o autor, os monolíngues também utilizam tais estratégias, a única diferença recai na quantidade de variedades dessas estratégias que o multilíngue utiliza com mais frequência do que o monolíngue.

Para Lin (2011) estas estratégias facilitam a aprendizagem e os efeitos na aquisição de mais uma língua dependem de vários fatores externos; é o que ele chama de condições implícitas *versus* condições explícitas que influenciam no processo de aprendizagem de línguas (LIN, 2011, p. 209).

Lin (2011) postula ainda, que as pessoas tendem a utilizar estratégias que são mais consistentes e adequadas ao seus estilos de aprendizagem e que os fatores extralinguísticos, como fatores socioculturais – aqui pode-se dizer também os fatores sociolinguísticos (grifo nosso) – a motivação em aprender línguas pode influenciar nos resultados da aprendizagem.

Ainda nas palavras de Lin (2011), estudos sugerem que fatores como a motivação, o contexto e o tipo de aquisição podem influenciar no uso de estratégias por parte daqueles que estão aprendendo uma língua, seja ela primeira, segunda ou terceira.

Todo este aporte teórico e todas as estratégias apresentadas ao longo deste capítulo servem para demonstrar como a aprendizagem de línguas em um contexto bilíngue/multilíngue é e pode ser bastante diversificada, servem também para ratificar as proposições deste trabalho no que concerne aos fatores sociolinguísticos levantados no início deste texto. Sobretudo, podem demonstrar a necessidade do reconhecimento e a garantia dos direitos linguísticos das línguas minoritárias.

### **1.2.1 Bilinguismo e Multilinguismo**

Para começar a entender os conceitos de bilinguismo e multilinguismo, proponho que você observe e analise a imagem abaixo:

Foto 1: Biblioteca Nacional da Suíça



Fonte: Gerard Van Herk, 2018, p. 147.

A fotografia da Biblioteca Nacional da Suíça retrata a essência do multilinguismo presente em nosso meio. Grosjean (1982) e Van Herk (2018) declaram que a maioria das pessoas deste planeta vive em um ambiente multilíngue e que ser monolíngue não é a norma. Uma pessoa que vive em um contexto multilíngue percebe o fenômeno do multilinguismo mais naturalmente do que aquelas que falam somente uma língua, ou que estejam em um ambiente monolíngue. As pessoas bilíngues/multilíngues, para Van Herk (2018) adquirem muitas línguas adicionais, ao longo da vida, de maneira funcional e não se importam sobre qual nível de habilidade é exigido para serem consideradas competentes em uma determinada língua (VAN HERK, 2018, p. 146).

Pupp Spinassé (2011) em seu trabalho intitulado “O ensino de línguas em contextos multilíngues”, a autora inicia o texto tecendo sobre como é difícil falar sobre contextos multilíngues no Brasil. Embora, todos têm a consciência que o nosso país é multilíngue, o senso comum ainda persiste em acreditar que se trata de um país monolíngue. Isso se dá, porque durante muito tempo esta concepção está enraizada no imaginário popular e justamente por isso, é difícil de desvencilhar esta tradição da crença popular.

Na época do Brasil Colônia, o multilinguismo era uma realidade. Existiam aproximadamente cerca de 1.078 línguas em todo território brasileiro quando da chegada dos navegadores portugueses. Devido a necessidade de comunicação, índios, negros,

portugueses e espanhóis iam com o tempo se ajustando linguisticamente, e alguns elementos da língua tupinambá, a língua mais falada na costa brasileira, iam sendo incorporados no dia a dia das pessoas. Com isso, colonizador e colonizado tentavam se entender melhor, ao passo que, foi criada uma língua franca, a qual denominou-se de Língua Geral, variedade esta que passou a ser ensinada também pelos jesuítas.

Houve, com isso, uma busca por uma homogeneidade linguística para fins de comunicação, e para que isso acontecesse, foi escolhida a língua da maioria dos falantes. No entanto, é difícil de imaginar que todos se entendiam muito bem, pois, havia muitas tribos, povos e etnias de diferentes lugares e regiões do país, com traços linguísticos e regionalismos específicos a cada grupo de falantes. Isso sem contar, com os portugueses e espanhóis que trouxeram a língua, cultura e costumes bem diferentes à época.

Independentemente de quão era igual a língua geral utilizada de norte a sul na costa brasileira; ter uma língua comum a todos de base tupi incomodava bastante o governo português. E por isso, em 1758, Marquês de Pombal decretou a “Lei do Diretório”, ou “Diretório dos Índios”, que basicamente instituiu em todo território brasileiro apenas a língua portuguesa como língua comum a todos e como língua oficial do Brasil, e esta deveria ser falada, escrita, ensinada exatamente de acordo com a gramática portuguesa utilizada na Corte.

Em um tempo mais recente, Getúlio Vargas promulgou uma lei que proibia o uso de outras línguas em território brasileiro que não fosse a língua portuguesa. Em 1937, em plena campanha de nacionalização, houve a necessidade de valorizar o que era brasileiro e que constituísse uma “unidade nacional”; com isso colocou a língua portuguesa em um nível de superstrato com relação as outras línguas existentes no Brasil. Tais línguas, acreditava-se, eram uma ameaça à soberania nacional e na construção de uma sociedade homogênea.

E isso levou à tradição do monolinguismo no Brasil, o qual se fosse falada uma outra variedade de língua incidia em não ser brasileiro.

Depois deste breve histórico, Pupp Spinassé (2011) trata sobre o conceito de multilinguismo e bilinguismo que não é um consenso absoluto. De acordo com as várias teorias existentes um acaba complementando o outro. A diferença básica entre os dois conceitos é que, bilinguismo trata, a princípio, de duas línguas; e multilinguismo trata de três ou mais línguas convivendo em um mesmo ambiente. Da mesma forma, o que se vê nas

teorias, é um tratamento de bilinguismo para duas línguas e multilinguismo quando se trata de três ou mais línguas.

Para Pupp Spinassé (2011, p. 426), multilíngue é, todavia, o adjetivo mais usado quando se fala, de forma geral, em contextos e situações de contato linguístico entre várias línguas, enquanto bilíngue é mais empregado para indivíduos e junto a termos relativos à educação (educação bilíngue, escola bilíngue, currículo bilíngue, etc.).

Ainda para Pupp Spinassé (2011, p. 427), bilinguismo/multilinguismo é, a princípio, dominar duas ou mais línguas de forma a se comunicar ou poder vir a se comunicar satisfatoriamente em ambas nas funções específicas que elas desempenham, dominando a sua estrutura mesmo de forma não consciente. A autora reconhece como bilinguismo/multilinguismo o contato funcional com mais de uma língua, independentemente da quantidade de habilidades dominadas, corroborando com Van Herk (2018).

Dentre os diversos tipos de bilinguismo, podemos citar o precoce, o tardio, o de elite, o de prestígio, o de minoria, o societal, o coordenado, subordinado, passivo, simultâneo, aditivo, subtrativo, etc. Todos eles dizem respeito à forma de aquisição e ao *status* das línguas em questão (PUPP SPINASSÉ, 2011, p. 429).

Existem no Brasil, aproximadamente 180 línguas autóctones – línguas indígenas, e cerca de 30 línguas alóctones – línguas de imigração (PUPP SPINASSÉ, 2011, p. 430).

E segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, a educação deveria contribuir para o fomento da língua minoritária falada no local, servindo à diversidade no sentido de integrar e sensibilizar o aluno para a realidade plurilíngue do mundo atual (PUPP SPINASSÉ, 2011, p. 438). Além disso, a Declaração prevê que o aluno tenha o direito de utilizar a sua língua materna no âmbito escolar, caso essa fosse a vontade da comunidade em questão, e que teria o direito também de, conhecer suas heranças culturais e linguísticas.

Para Pupp Spinassé (2011, p. 439-440), o ensino de língua bilíngue deve contemplar os seguintes aspectos: a) não se deve querer trocar a língua materna minoritária pela língua-alvo, mas sim, assimilar a L1 do aluno de forma a contribuir com o conteúdo; b) assimilar o falante de língua minoritária na sociedade para promover a socialização; c) consolidar uma sociedade multilíngue (multiétnica, multicultural); d) possibilitar ao indivíduo a comunicação com o mundo exterior; e) preservar a identidade étnica e religiosa;

f) desenvolver uma sensibilidade para a diversidade; g) fomentar o ensino de mais uma língua promovendo a diversidade e respeitando o local.

O ensino em um contexto de bilinguismo/multilinguismo, mais do que qualquer outro processo de aprendizagem, deveria adequar-se à realidade do aluno. O professor deveria possuir um conhecimento significativo da língua materna do aluno, assim, diminuiria os fatores negativos que permeiam o processo. Além disso, o professor deveria ter o entendimento do código linguístico do aluno, ou seja, sua história, constituição e identidade.

No entendimento de Van Herk (2018), há muitas maneiras para uma sociedade ser considerada multilíngue. Por exemplo, pode-se destacar o Sul da Ásia e a África Subsaariana que muitos dos membros das comunidades são multilíngues e se utilizam do multilinguismo para propósitos específicos. Em outras sociedades, as instituições políticas e governamentais são bilíngues e/ou multilíngues, no entanto, os indivíduos tendem a ser monolíngues. E existem ainda, muitas comunidades com diferentes línguas convivendo em um mesmo espaço, entre outras situações (VAN HERK, 2018, p. 148).

Van Herk (2018) aponta para a ideia de quando duas ou mais línguas convivem em contato em um determinado espaço ou comunidade, isso faz com que surjam novas línguas, novas palavras, novos conceitos e concepções, que ao longo do tempo vão sendo assimiladas naturalmente no cotidiano das pessoas.

E a partir disso, com um novo jeito de olhar e interpretar o mundo, as pessoas vão também, modificando suas atitudes com relação à língua. Van Herk (2018) assevera que para a sociolinguística voltada para os estudos de multilinguismo, este fenômeno de conceber a realidade de acordo com o uso da língua, o autor dá o nome de “atitudes dialetais” em vez de “atitudes linguísticas” que mais comumente encontramos na literatura (VAN HERK, 2018, p. 171).

Van Herk (2018) destaca ainda, para a sociolinguística desenvolver um trabalho mais específico observando as atitudes linguísticas dos falantes de uma ou mais línguas, deve-se realizar procedimentos que investiguem de maneira individual e particular cada indivíduo, em vez de se utilizar de uma sociolinguística “macro”, ou seja, se utilizar de uma análise e observação de uma comunidade como um todo. O autor reforça ainda, que isso dá pistas de como os aspectos e atitudes linguísticas dos falantes são revelados quando os mesmos escolhem suas preferências sociolinguísticas (VAN HERK, 2018, p. 173).

Van Herk (2018) pondera que constantemente as pessoas se utilizam deste comportamento de praticar uma espécie de “jogo da linguagem”, ora utilizam-se de certas

palavras de uma determinada língua ora utilizam-se de outras para perceber o mundo. Essas escolhas linguísticas, segundo o autor, servem para construir os aspectos de gênero, localidade e de etnicidade das pessoas (VAN HERK, 2018, p. 179).

Nas palavras de Van Herk (2018), as atitudes linguísticas estão sujeitas às escolhas linguísticas e à maneira que enxergamos as pessoas ao longo de nossas aquisições de línguas adicionais (VAN HERK, 2018, p. 183).

### **1.2.2 A importância do Plurilinguismo**

Altenhofen et al. (2011) no texto *Fundamentos para uma “Pedagogia do Plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (Language Awareness)* apresentam a polêmica sobre o livro didático “Por uma Vida Melhor”, da coleção Viver, Aprender, distribuída pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação do Brasil. Eles mencionam ainda, a polêmica que veio à tona com duas posições antagônicas à época: a primeira, diz respeito a uma velha concepção da mídia em tratar o que é certo e errado no entendimento de o que e quem pertence à norma culta. A segunda, trata da compreensão dos linguistas, fundamentada nos PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), de que é preciso considerar que toda variação e mudança linguística é inerente a qualquer língua e comunidade de fala (ALTENHOFEN et al., 2011, p. 15)

Tal polêmica, serviu para ilustrar a importância de se abordar o assunto sobre o que é “consciência linguística” e “conscientização linguística”, numa perspectiva do plurilinguismo. Os autores evidenciam que, por serem línguas minoritárias, o plurilinguismo brasileiro normalmente permanece ignorado, senão invisível ou até mesmo exótico na visão de alguns. E isso é, fundamentalmente paradoxal, por se tratar de uma questão de um patrimônio linguístico e cultural de um país que busca se firmar na liderança de um mundo globalizado e cada vez mais sem fronteiras.

As questões apresentadas pelos autores tiveram como objetivo refletir sobre as relações da escola e da sociedade com o plurilinguismo, a partir, de pesquisas realizadas pelo Projeto ALMA (Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata), que tem como propósito central a elaboração de um atlas linguístico da variação, difusão, comportamentos sociais, migrações, história e uso da língua de imigração alemã

*Hunsrückisch* em contato com o português no sul do Brasil (RS, SC e PR) e o espanhol, nas áreas fronteiriças de Misiones/Argentina e Paraguai.

A partir das observações levantadas pelos autores dos pesquisadores em questão, os mesmos afirmam que a escola, que teria em seu currículo a tarefa de adicionar/ensinar línguas às competências dos alunos, frequentemente é apontada por pais falantes bilíngues de alemão e português como o ambiente em que seus filhos deixaram/pararam de falar o *Hunsrückisch*. E isso tem origem ou é reflexo da exclusão do plurilinguismo do âmbito escolar.

Diante disso, os autores dizem que, muito menos que as línguas indígenas e as línguas africanas na contribuição de formação da língua portuguesa, só recentemente, o plurilinguismo de imigração tem-se discutido e vem ganhando espaço. Na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, há apenas uma menção explícita dos direitos das línguas indígenas e das LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, deixando de lado a língua e a cultura dos imigrantes, fazendo menção a elas de modo implícito e sob outras expressões mais genéricas, como cultura local.

No livro *O povo brasileiro* escrito por Darcy Ribeiro, Altenhofen et al. (2011) menciona a fala do escritor que argumenta sobre o paradigma representado pela ideologia romântica de “uma nação, uma língua”, como dizem os autores, “*Ein Volk, eine Sprache*”. E tem como pressuposto, imaginar e conceber um mundo uno, monolítico e homogêneo no lugar de incorporar a pluralidade e heterogeneidade como características de qualquer sociedade e língua. Não obstante a isso, há ainda posição semelhante quando se discrimina comportamentos desviantes de uma norma virtual ou pré-estabelecida, como por exemplo, quando se “proíbe”, “ignora” ou “deprecia” o uso e valor de línguas da comunidade, faladas pelos alunos em família.

Com isso, os autores reforçam a ideia de uma política de valorização e conscientização do plurilinguismo, por meio de ações de conscientização linguística que vão, de certa forma, contribuir para a construção de uma pedagogia do plurilinguismo.

Vale ressaltar que todas as línguas mudam constantemente e ininterruptamente, acompanhando as mudanças da sociedade e dos grupos humanos. Se elas mudam, como nos fazemos entender? Por que as línguas variam? E por conta disso, há a necessidade de distinguir, para uma pedagogia do plurilinguismo, o que é diversidade – coexistência de diferentes - e pluralidade – postura de se constituir plural diante da diversidade.

E uma pedagogia do plurilinguismo, como os autores defendem, implica de um lado em uma maior presença da pluralidade linguística nos contextos escolares. E não somente isso, abre também caminho para um diálogo intercultural e interdisciplinar, fomentando uma interação mais estreita e mais real com as questões culturais, históricas e de diversidade em que a população brasileira é constituída.

Para traçar caminhos para uma pedagogia do plurilinguismo, é preciso que haja um tipo de inclusão linguística que promova a consciência sobre os usos e significados de toda e qualquer manifestação da linguagem humana, partindo dos repertórios linguísticos e da cultura dos alunos e da comunidade local na qual a escola está inserida.

Os autores citam García, Flores e Chun (2011:8) que dizem o seguinte: “Educadores educam de forma significativa, quando eles contemplam o repertório linguístico de todos os alunos, incluindo práticas de linguagem que são múltiplas e híbridas” (ALTENHOFEN et al., 2011, p. 18).

Os autores ainda reiteram que toda abordagem no ensino de línguas, seja monolíngue ou bilíngue, que não considera o repertório linguístico dos alunos ou desenvolve práticas linguísticas fluidas ou, ainda, que não favorece *translanguaging*<sup>3</sup>, como no caso, de comunidades de fala (bilíngues), está mais preocupada em controlar o comportamento linguístico em vez de educar.

Diante disso, emerge algumas questões pertinentes à pedagogia do plurilinguismo: Como viabilizar o atendimento às diversidades, aos interesses locais e como contemplar um repertório linguístico diante uma política linguística de Estado que favorece o ensino de apenas uma ou no máximo duas línguas, no caso do Brasil, a língua inglesa e a espanhola?

Para os autores, as reformas políticas são necessárias para viabilizar tal objetivo de implementação e fortalecimento das línguas minoritárias e de imigração, e são condições necessárias que mudanças efetivas aconteçam. Mas, não são suficientes. É preciso mais do que isso. É necessário que o educador aceite ou desafie a instituição para que as mudanças se concretizem.

Para tanto, o elemento mais importante de qualquer projeto de efetivação e de reforma, é o indivíduo com suas ambições, planos pessoais, abertura de mudança de atitude,

---

<sup>3</sup> Aqui *translanguaging* está associado ao ensino com práticas múltiplas e híbridas, considerando o repertório do aluno (ALTENHOFEN et al., 2011, p. 18).

emoções e personalidade, que de certa forma, exercerão influência na implementação de programas/projetos no desenvolvimento educacional das instituições e de governo.

Altenhofen & Broch (2011) afirmam que o conceito de conscientização linguística, do inglês “language awareness”, doravante consciência linguística, surgiu no começo dos anos 1980, na Inglaterra, pelo professor Eric Hawkins, devido ao baixo nível de letramento dos alunos na aprendizagem da língua materna, no baixo desempenho na aquisição de línguas estrangeiras e o preconceito.

Esta perspectiva de consciência linguística, segundo os autores, tem como fundamento o argumento de que o professor deveria partir do ponto de vista do aluno, ou seja, o aluno deveria ser estimulado a trazer questões relacionadas ao funcionamento da língua materna, adicional ou não. Nesta perspectiva, a consciência linguística possui uma visão holística, pois não trata os aspectos cognitivos de forma isolada, mas sim considera também os aspectos culturais e políticos.

Altenhofen et al. (2011) dizem que Hawkins argumentava que para o aluno ter sucesso na aprendizagem de qualquer língua, seja ela materna ou não, é necessário que o aluno tenha o seu repertório linguístico respeitado e não ignorado ou punido, uma vez que a aprendizagem bem sucedida por parte do aluno começava na satisfação de aprender bem a primeira língua.

Por isso, apresentou como perspectivas para consciência linguística, propostas que se constituíam de cinco elementos: 1) igualdade de oportunidades na aprendizagem da língua materna; 2) conscientização linguística no currículo; 3) educação do ouvido; 4) “Awakening to languages” (enxergar as diferenças entre as línguas como algo interessante e não ameaçador); 5) aprender como aprender a língua adicional.

Para a *Association of Language Awareness* e segundo as palavras de Altenhofen et al. (2011) a consciência linguística pode ser definida como “um conhecimento explícito sobre a língua, uma percepção consciente e uma sensibilidade na aprendizagem de uma língua, no ensino e no uso de línguas”.

E é no campo do plurilinguismo/multilinguismo que este conceito vem ganhando espaço e cada vez mais visibilidade. O crescimento dos estudos voltados para esta temática, se deve, principalmente, a fatores econômicos e sociais, tais como, migrações, globalização, comércio e conflitos internacionais.

Tendo como perspectiva, de que o mundo precisa de um novo perfil de cidadão, o ensino voltado para o plurilinguismo tem em sua relevância, que o indivíduo precisa ser

cada vez mais plural, isto é, ser consciente de uma pluralidade linguística que está aí posta em nosso mundo e não tem como fugir dela.

### 1.3 A língua alemã: contextualização e ensino

A importância do ensino e aprendizagem de diferentes sistemas linguísticos implica a disposição de mais de uma língua para se atribuir significados e se compreender os fatos (SCHMIDT, 2016, p. 35).

Schmidt (2016) assevera que, dada a existência de uma diversidade linguística em nosso país, aprender uma língua adicional deve ser encarado como um fator de enriquecimento, e não de empobrecimento, o qual, o sujeito bilíngue tem a seu favor mais de uma língua para atribuir significados, compreender e ser compreendido, interagir e expressar em mais de uma língua aquilo que está a sua volta.

A LA, no contexto europeu, é língua oficial nos seguintes países: Alemanha, Áustria, parte da Suíça, Liechtenstein, Luxemburgo e parte ocidental da Bélgica (SCHMIDT, 2016, p. 42)

Além disso, a LA é encontrada em diversos países da Europa, como língua oficial de algumas comunidades linguísticas locais, como na Rússia, Ucrânia, Polônia, Romênia, entre outros. No continente americano, a língua alemã pode ser encontrada no norte do Canadá, no sul da Argentina, do Chile e do Brasil.

No Brasil, a LA (variante Hochdeutsch)<sup>4</sup> pode ser encontrada mais facilmente na região sul, como os Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, no entanto, isso não significa que o idioma alemão não pode ser encontrado em outras regiões do país (SCHMIDT, 2016, p. 42)

A LA por ser uma língua de imigração em nosso país, ela se insere na categoria das Línguas Minoritárias (Schmidt, 2016). Segundo o entendimento da autora, a língua alemã chegou ao Brasil em meados de 1824 com os imigrantes alemães e seus descendentes provenientes de uma região localizada no sudoeste da Alemanha, sendo estes os que mais

---

<sup>4</sup> Hochdeustsch em tradução literal é Alto-alemão (tradução nossa). É considerado a variante padrão da língua alemã (SCHMIDT, 2016, p. 42).

tiveram predominância em quantidade sobressaindo sobre os demais imigrantes que aqui chegaram provenientes de outras regiões da Alemanha e até mesmo de outras regiões do continente europeu.

### **1.3.1 A língua alemã como língua adicional**

A língua alemã como língua adicional é o idioma estudado em quase todos os países do mundo. Está presente em todos os continentes, sendo os mais que concentram o ensino e aprendizagem desta língua é o continente europeu em primeiro lugar, em seguida dos continentes australiano e americano (SCHMIDT, 2016, p. 47).

Numa pesquisa realizada pela Deutsche Welle, em 2015, Schmidt (2016) pontua o seguinte a respeito da língua alemã como língua estrangeira:

A maioria dos aprendizes a nível mundial encontra-se no contexto escolar – por volta de 88% de todos os que aprendem a língua; ao passo que as universidades ocupam o segundo lugar, pois abrigam 8,6% dos alunos de alemão; e o terceiro é ocupado pelo campo da educação de adultos, com 2,8% do total mundial (SCHMIDT, 2016, p. 48).

Com esses dados publicados, podemos notar que a língua alemã como língua adicional vem sendo procurada por muitas pessoas ao redor do mundo para ser estudada e escolhida como segunda língua, com diferentes motivações pelo aprendizado da mesma, como exemplos, podemos mencionar o fato que muitos podem ter a intenção de estudar na Alemanha, ou simplesmente desenvolver e aperfeiçoar conceitos e conhecimentos, ou até mesmo, a motivação dessas pessoas pode ser estritamente profissional em que elas pretendem trabalhar na Alemanha, conseqüentemente, tendo novas e outras chances de qualificação profissional (SCHMIDT, 2016, p. 49).

Outro dado interessante é o que foi publicado pela Agência Central para as Escolas de Alemão no Exterior e pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD), o qual indicam o número de brasileiros que estudam o idioma alemão está em torno dos 135 mil estudantes em todo nosso país (SCHMIDT, 2016, p. 48-49).

Por este prisma, podemos nos perguntar: por que tantos alunos estudando a língua alemã? Quais são os seus interesses em aprender? E quais as razões da maioria dos países em oferecer a língua alemã para os seus cidadãos?

Para isso, Schmidt (2016) sinaliza o seguinte a respeito de um levantamento realizado pelo Instituto Goethe:

O aumento do auto interesse dos países em acolher o alemão como língua estrangeira e de reforçar o multilinguismo no sistema de ensino, visto que a grande maioria dos alunos de alemão são ainda estudantes (88%). Ainda, conforme este Instituto, a quantificação atual do número de alunos de alemão em todo o mundo qualifica-se como uma fonte valiosa de informação para a promoção do ALE no contexto mundial. Trata-se de um inventário que mostram as tendências e o desenvolvimento para o interesse pela LA em todo o mundo (SCHMIDT, 2016, p. 50)

É relevante dizer que, de um modo geral, o número de pessoas estudando a língua alemã como língua adicional no Brasil e no mundo é bastante positiva; pode-se verificar, principalmente, entre os jovens que reconhecem a importância que se tem em saber se expressar em uma outra língua, ainda mais, em um mundo cada vez mais conectado e globalizado, podendo representar um impacto positivo nas oportunidades de trabalho e estudo daqueles que estudam este idioma.

## 2. O POVO TERENA: CONTEXTO DA PESQUISA

### 2.1 O Povo Terena e os Terena da Aldeia Lagoinha

Os Terena se instalaram no Centro-Oeste brasileiro, especificamente em Mato Grosso do Sul, delimitação deste trabalho, em meados do século XVIII. Vindos em levadas sucessivas e se intensificando com o tempo, atravessaram o Rio Paraguai, oriundos da região dos Chacos paraguaio e boliviano – região chamada de Êxiva na história oral terena. Segundo a historiografia nos informa, os Terena são o único subgrupo remanescente da nação Guaná e os representantes da família Aruaque no Brasil (LADEIRA, 2001, p. 19).

Segundo IBGE (2010) – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – os Terena estão em torno de 28.845 indígenas, sendo a quinta maior população indígena do país, ficando atrás das etnias Tikuna, a maior população indígena em quantidade, em seguida vem os Guarani Kaiowá, Kaingang e Makuxí. Dessas 28.845 pessoas, 19.219 vivem em Terras Indígenas e 9.626 vivem fora das Terras Indígenas, em centros urbanos.

Dentre as etnias existentes no estado de Mato Grosso do Sul, os terena são a mais que se sobressai e ainda se sobressai na relação harmoniosa e pacífica com as outras etnias existentes por aqui e com os “purutuyas” – designação pelos indígenas aos “brancos” ou não índios.

Nas palavras de Souza (2013) apontam que:

Na atualidade, muitos terena possuem curso superior, mestrado e há alguns doutorandos e outros já com doutorado. Os terena urbanos (grande parte) estão organizados em aldeias e muitos ainda conseguem praticar suas tradições culturais como a dança, o artesanato, o uso da língua (SOUZA, 2013, p. 100).

Acompanhando as ideias de Souza (2013) e Paredes (2008), percebemos que em consequência desta relação amistosa entre os terena e a sociedade em geral, resultou também em oportunidades de irem à escola, cursar uma universidade, frequentar ambientes que até então não eram comum a presença de indígenas, abrindo novas chances de trabalho e estudos. Hoje, os terena possuem em sua comunidade advogados, biólogos, linguistas, professores, médicos, enfermeiros, funcionários públicos (de carreira e/ou comissionados), entre tantos outros.

Por outro lado, nem sempre foi assim. A história narrada dos Terena, desde a chegada ao Brasil até hoje, é permeada de lutas e resistência. Vieira (2013) argumenta que a história do Povo Terena vem sendo registrada em quatro grandes momentos assim denominados: “Tempos Antigos”, “Tempo de Servidão”, “Tempos Atuais” e “Tempo de Despertar”, este último período criado pelo indígena Claudionor Miranda em sua dissertação de mestrado defendida em 2006 (VIEIRA, 2013, p. 28).

Vieira (2013) assevera que o primeiro momento, Tempos Antigos, é o período da saída do povo terena dos Chacos, devido à pressão dos colonizadores espanhóis em busca de minas de prata. O segundo momento, Tempo de Servidão, é marcado pelo final da Guerra do Paraguai, o qual há uma reorganização do espaço territorial indígena e os Terena se assentam nas fazendas da região do estado de Mato Grosso do Sul. O fim da guerra com o Paraguai simboliza para o povo terena o início de uma batalha pela sobrevivência, devido as mortes em batalha e pelas doenças que se espalharam logo depois da guerra.

Ainda de acordo com Vieira (2013), o terceiro momento, Tempos Atuais, pode ser intitulado também, conforme o autor, de “Situação de Reservas”, que compreende o período em que ocorreram as primeiras demarcações das Terras Indígenas, como Cachoeirinha, Bananal, Ipegue e Lalima, no município de Miranda / MS.

O quarto e último momento até aqui descrito da história do povo terena, o Tempo de Despertar, conforme Vieira (2013, p. 30) é o período em que se ressalta as profundas mudanças que ocorreram no meio interno da comunidade indígena terena em geral, é descrito como o rompimento das tradições locais em que os índios terena passaram a ocupar espaços que antes não eram ocupados, melhor dizendo, não se marcavam suas presenças nestes espaços, que até então, eram exclusivos dos não índios.

Urquiza e Nascimento (2013) em seu artigo “Povos Indígenas e as questões da Territorialidade”, utilizando dados sobre os territórios do povo terena e tendo como fonte a FUNAI – Fundação Nacional do Índio, destacam que os Terena estão presentes em Mato Grosso do Sul com Terras Indígenas demarcadas, registradas ou não conforme tabela abaixo:

Tabela 01: Terras Indígenas Terena no Mato Grosso do Sul

<b>Nome da Terra</b>	<b>Município</b>
Água Limpa	Rochedo

Aldeinha	Anastácio
Buriti	Buriti e Sidrolândia
Cachoeirinha	Miranda
Dourados	Dourados
Kadiweu	Porto Murtinho
Lalima	Miranda
Limão Verde	Aquidauana
Nioaque	Nioaque
N. S. de Fátima	Miranda
Pilade Rebuá	Miranda
Taunay / Ipegue	Aquidauana

Fonte: Urquiza e Nascimento (2013, p. 68-70) Adaptação Nossa

Há informações que o povo terena está presente não só no Estado de Mato Grosso do Sul, como também nos Estados de Mato Grosso, São Paulo e Rondônia (grifo nosso).

Para tratar, especificamente, da Aldeia Lagoinha, objeto deste estudo, utilizamos de referência os dados citados por Paredes (2008) que diz o seguinte a respeito da aldeia:

[...] A aldeia Lagoinha, objeto deste trabalho, faz parte de um conglomerado de aldeias Terena, da Reserva Indígena de Taunay, localizada a aproximadamente, 65 quilômetros de distância do centro urbano do município de Aquidauana. A referida aldeia possui duas unidades escolares: a Escola Municipal Indígena Pólo "Marcolino Lili" (com uma moderna, mas insuficiente estrutura física) que, funcionando nos três períodos, oferece o Ensino Fundamental completo e a Educação de Jovens e Adultos (EJA Fundamental); e a Escola Estadual Indígena "Pastor Reginaldo Miguel *Hoyenó'o*" (com uma precária e antiquada estrutura física) que, funcionando no período matutino e noturno, oferece o Ensino Médio completo aos jovens indígenas locais (PAREDES, 2008, p. 13-14).

Conforme as palavras de Paredes (2008), a Aldeia Lagoinha está localizada no distrito de Taunay, distante 65 quilômetros do centro urbano da cidade de Aquidauana, pertence a um grupo de seis aldeias, perfazendo um total de 7000 hectares. A data de sua fundação como aldeia propriamente dita está registrada no ano de 1956.

Lagoinha teve como família fundadora da aldeia a família do índio Guilherme Moreira (Titi) e sua esposa dona Margarida com seus oito filhos. Oriundos da Aldeia Bananal, chegaram a este local por volta do mês de dezembro de 1956 em busca de terras

férteis para o plantio de mandioca, milho, melancia entre outras culturas. Se instalaram nas proximidades da lagoa que existe ali, que mais tarde veio dar nome à região, hoje conhecida como Lagoinha (PAREDES, 2008, p. 83).

Com uma população estimada em um pouco mais de 600 pessoas, segundo Paredes (2008), Lagoinha conta com um posto de saúde da Funasa, duas escolas públicas (uma da rede municipal de Aquidauana e outra pertencente à rede estadual), possui três igrejas evangélicas, um comércio pequeno local e três orelhões que funcionam à base de energia solar (PAREDES, 2008, p. 88).

Veja abaixo as fotos de vista panorâmica das duas escolas existentes na aldeia:

Foto 2: Escola Municipal Indígena Pólo Marcolino Lili



Fonte: Comunidade Local

Foto 3: Escola Estadual Indígena Reginaldo Miguel Hoyenó'o



Fonte: Comunidade Local

As duas escolas nas fotografias, são as duas escolas nas quais as crianças, adolescentes, jovens e adultos estudam e têm um ensino garantido de acordo com a Lei nº11.645/2008, conforme (SOUZA, 2013, p. 305). Além do acesso ao ensino e aprendizagem das línguas portuguesa e inglesa, a Escola Municipal Indígena Pólo “Marcolino Lili” é responsável pelo bilinguismo sistemático na aldeia entre as línguas terena e portuguesa. Isso é o que veremos no próximo capítulo com mais profundidade.

## **2.2 A língua Terena e a língua Terena na Aldeia Lagoinha**

Com relação às línguas, há a crença que no Brasil fala-se somente a língua portuguesa, mistificando no imaginário das pessoas que somos um país monolíngue o qual dominamos linguisticamente somente a língua dos colonizadores que cá chegaram juntamente com suas variações (SEKI, 2000; SOUZA, 2013).

Há que se considerar uma diversidade linguística e cultural presente no Brasil formando um imenso mosaico linguístico e cultural das diversas línguas que existem em nosso país, dentre elas, podemos citar as línguas indígenas, de imigrantes, quilombolas, entre outras; todas elas consideradas “Línguas Minoritárias”, ou seja, línguas faladas por aqueles que têm uma baixa representação política perante a sociedade (SOUZA, 2013, p. 74).

Nas palavras de Souza (2013), somos um país plurilíngue que coexistem diversas línguas e que os falantes de todas essas línguas refletem em nosso jeito de ser, em nossos costumes, tornando-nos brasileiros, únicos e bem diferentes dos outros povos, inclusive daqueles que tem a língua portuguesa como língua oficial.

Como dito no capítulo da Sociolinguística e as Línguas Indígenas, no Brasil há uma estimativa de 200 línguas indígenas, e a língua terena está entre elas.

A língua terena provém da família Aruaque, sendo o único subgrupo da nação Guaná no Brasil (LADEIRA, 2001). O termo Aruaque, ainda segundo a autora, tem a concepção de ser “uma noção artificial criada por americanistas e sob a qual foram reunidos um certo número de tribos do continente sul americano cujas línguas têm afinidade mútua” (LADEIRA, 2001, p. 23-24).

Conforme analisa Ladeira (2001), o grupo Aruaque com relação aos seus bens culturais e linguísticos, não torna como fundamental estes aspectos para definir uma

identidade própria; por outro lado, não é o que acontece com os outros grupos indígenas, menciona a autora (LADEIRA, 2001, p. 25).

Por isso, vale ressaltar que, os Terena, por muito tempo, mantiveram-se afastados do contato com o europeu, mantendo-se uma certa “independência” em comparação aos outros grupos da família Aruaque. Isto perdurou até meados do século XIX e veio terminar com o início da Guerra do Paraguai quando os Terena foram obrigados a abandonar o seu território devido à invasão do inimigo durante a guerra, já que os índios Terena combateram a favor do Brasil (LADEIRA, 1999, p. 2).

Para Ladeira (1999), os Terena com relação a sua língua, a maioria das comunidades localizadas no Mato Grosso do Sul não mantém o uso da língua tradicional em seu dia a dia, perdendo com isso, muitos dos conhecimentos tradicionais que eram transmitidos de geração em geração; conseqüentemente, isso acaba acarretando mudanças significativas na organização social indígena.

É relevante dizer, ainda nas palavras de Ladeira (1999) que:

As comunidades Terena localizadas no estado do Mato Grosso do Sul passam por situação semelhante a que foi descrita. Grande parte de sua população não mantém o uso da língua tradicional, senão em algumas áreas específicas, como no caso da A.I. Cachoeirinha, no município de Miranda Os professores, que em quase sua totalidade são da própria comunidade falam em Terena na sala de aula, cujo ensino, na aldeia, vai até a 4ª série do 1º Grau. Entretanto há uma resistência da comunidade em sistematizar esse uso da língua Terena na língua oficial da alfabetização já que entendem que os resultados imediatos de um curso dessa natureza não os auxiliam nas relações com as comunidades regional e nacional brasileiras (LADEIRA, 1999, p. 4).

No entendimento de Ladeira (1999) esta situação de não uso da língua terena por seus falantes é ainda pouco conhecida pela comunidade acadêmica à época dos levantamentos dos seus dados de pesquisa, sendo considerada apenas pelas opiniões pessoais dos próprios terena e dos funcionários da FUNAI.

Por este prisma, Ladeira (1999) argumenta que:

Os Terena acreditam que o baixo rendimento dos alunos, sobretudo na passagem da 4ª para a 5ª série do primeiro grau, quando os alunos são obrigados a deixar a escola da aldeia para ingressarem em escolas localizadas em municípios urbanos próximos, está associado diretamente ao fato de tratar-se de alunos falantes do Terena, pouco proficientes na língua portuguesa, que encontravam dificuldades em acompanhar as atividades escolares normais de uma escola pública em ambiente monolíngue português (LADEIRA, 1999, p. 4).

Com isso, pode-se dizer que, devemos considerar uma organização de uma política linguística de valorização da língua terena, para que esta “falsa crença” que os indígenas têm com relação à aprendizagem da língua portuguesa em detrimento à língua terena.

No que se refere às ideias apresentadas, Ladeira (1999) argumenta que “Os terena são considerados, via de regra, como um dos grupos mais ‘aculturados’ do país. Na bibliografia e referências a respeito dos Terena é comum a citação que eles não são mais falantes da língua terena” (LADEIRA, 1999, p. 6).

Todo este “aculturamento”<sup>5</sup> do povo Terena, por meio da aprendizagem da língua portuguesa e do acesso à escola aconteceu, e até hoje acontece (grifo nosso), porque o mesmo reconhece na escola um instrumento fundamental para o relacionamento com o mundo do branco, e mais do que isso, tem-se a ideia de que a escola é um instrumento de ascensão individual, abrindo possibilidades para os jovens escaparem da vida “sem futuro” na aldeia e nas usinas de álcool (LADEIRA, 2001, p. 43).

Do mesmo modo, Ladeira (2001) assevera que:

No caso dos Terena, a língua não se caracteriza enquanto depositária de uma visão de mundo [...]. Esta é uma característica própria da relação deste povo com a sua língua e o seu sistema cultural, e nos parece estar de acordo com a concepção que fazem de si os Terena, como um povo expansionista e multilíngue por princípio (LADEIRA, 2001, p. 151).

Reiterando as palavras de Ladeira (2001) acima, fica evidente que todo processo de expansão e tentativa dos Terena de se incluírem socialmente acarretou em um certo “desapego” com a própria língua e que acabou reforçando a aprendizagem da língua portuguesa; isso justifica-se pelo sentimento de sobrevivência que este povo encontrou desde que saiu dos Chacos paraguaio e boliviano.

Contudo, Ladeira (2001) argumenta que os Terena é um “povo expansionista e multilíngue por princípio”, deixando evidente que, apesar de todo “aculturamento”, contato com a sociedade “branca”, com a chegada da modernidade nas aldeias, há um esforço em certas comunidades de manter a língua terena em uso cotidianamente, juntamente com a língua portuguesa, como é o caso da TI - Terra Indígena de Cachoeirinha (LADEIRA, 2001, p. 151-152), caracterizando um ambiente bilíngue/multilíngue.

---

<sup>5</sup> O termo “aculturação” está empregado conforme as palavras de Ladeira (1999).

Paredes (2008) corrobora as afirmações de Ladeira (2001) argumentando que, uma grande maioria dos indígenas que vivem no Distrito de Taunay - a Aldeia Lagoinha faz parte deste distrito - falam fluentemente a língua materna, evidenciando também com isso, que a aldeia Lagoinha está entre as comunidades que mantêm a língua terena em uso socialmente e concomitantemente com a língua portuguesa, construindo assim, um ambiente bilíngue/multilíngue (PAREDES, 2008, p. 87).

Vale ressaltar que, a língua terena na Aldeia Lagoinha está presente na vida das famílias que a repassam para os filhos desde o berço, ou seja, como língua materna. Desde muito cedo elas adquirem a língua terena como primeira língua, comunicam e se expressam nesta língua até a idade de ir à escola onde passam a receber os primeiros ensinamentos da língua portuguesa.

As crianças na aldeia Lagoinha conversam em terena principalmente em casa, com os avós, com os pais e com as outras crianças da comunidade, preservando assim, a língua terena até completarem os seis anos de idade que é o tempo de frequentar a escola. A partir daí, apesar de a alfabetização ser em língua terena, as crianças começam a ter contato com colegas que não falam terena, apenas a língua portuguesa e, muitos livros didáticos usados pelos professores ainda são os mesmos livros de escolas urbanas, isto é, em língua portuguesa.

Paredes (2008) destaca ainda que as escolas localizadas na Aldeia Lagoinha, a Escola Municipal Indígena “Marcolino Lili” e a Escola Estadual Indígena “Pastor Reginaldo Miguel Hoyenó’o”, têm em suas matrizes escolares o ensino da língua terena e alguns aspectos da cultura indígena local, contribuindo sistematicamente com este ambiente bilíngue/multilíngue mencionado acima (PAREDES, 2008, p. 87-88).

Posto isso, a língua terena em geral e a língua terena na aldeia Lagoinha especificamente, estão em constante conflito linguístico com a língua portuguesa devido ao uso das duas línguas na comunidade, criando assim uma relação de bilinguismo/multilinguismo, constituindo uma forma padrão de comunicação até hoje na aldeia.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os procedimentos teórico-metodológicos que nortearam os trabalhos desta pesquisa. Esses incluem observar e descrever por meio da abordagem sociolinguística as atitudes e comportamentos das crianças e adolescentes indígenas terena face ao contato pela primeira vez com o idioma alemão, caracterizando um ambiente de bilinguismo / multilinguismo durante o desenvolvimento da pesquisa.

A presente pesquisa foi orientada pelos procedimentos metodológicos da sociolinguística, da pesquisa etnográfica, na observação participante, que enfatiza o processo dos trabalhos e não no produto em si. Para André (1995 apud Damke & Savedra, 2013), a pesquisa do tipo etnográfica tem como característica importante a descrição e a indução, ou seja, o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são depois por ele reconstruídos para descrever e analisar os resultados obtidos.

Na concepção de Triviños (1987 apud Damke & Savedra, 2013), na pesquisa etnográfica, o pesquisador se envolve e tem participação direta na pesquisa, uma vez que se torna um integrante e participante, temporário ou não, das atividades do grupo como se fosse um membro dele.

Damke & Savedra (2013) trazem importantes contribuições a respeito da pesquisa etnográfica. Segundo eles, a etnografia tem suas raízes na antropologia e outras disciplinas, como a sociologia e a educação e, enquanto estratégia metodológica, esta pesquisa tem participação extensiva no campo. A etnografia mistura o método da participação e observação e sua postura teórica é descrever a realidade social, pois trata de uma investigação em seu ambiente natural.

Partindo destes pressupostos de orientação, segui com a organização dos trabalhos realizados na aldeia. Primeiramente, antes de iniciar as aulas, tive que pedir permissão ao cacique da aldeia Lagoinha, Sr. Orlando Moreira, para realizar a pesquisa ali; na ocasião, ele mostrou-se satisfeito e prestativo com a pesquisa; em nossa conversa informal em sua casa, revelou-me a preocupação que tem com a língua terena e que uma pesquisa envolvendo questões linguísticas seria muito bem-vinda, mesmo sendo a aprendizagem de uma língua adicional. Com o consentimento dele, fui em busca da diretora da Escola Municipal Indígena “Marcolino Lili” à época, Sra. Matilde Miguel, também para pedir sua autorização e ajuda na escolha das crianças e adolescentes que se voluntariariam no projeto. Depois de falar com

a diretora, fui em busca do coordenador pedagógico da escola, Sr. Délio Delfino, para que o mesmo pudesse colaborar na logística e agendamentos das aulas com as crianças e adolescentes.

Com a ajuda da diretora da escola, do coordenador pedagógico e das autorizações dos pais e/ou responsáveis pelas crianças e adolescentes indígenas apresentadas pela diretora, organizamos um grupo formado por 10 crianças e adolescentes indígenas Terena, falantes da língua terena e da língua portuguesa para serem voluntários no curso.

A proposta do trabalho foi de ministrar um curso de nível básico da língua alemã, nível A1, com ênfase nos aspectos orais e pronúncias da língua em questão. O curso teve duração de 30 dias, com 03 h/a semanais, totalizando 12 h/aulas.

Durante o curso, foram observados os aspectos relevantes para a teoria sociolinguística, conforme mostrado na discussão teórica, páginas 32 e 37, nos capítulos de Bilinguismo e Bilinguismo e Multilinguismo deste texto, ou sejam, relativos à motivação, interesse e participação dos envolvidos, suas curiosidades sobre a língua alemã, atitudes (positiva/negativa/indiferença), estratégias de aprendizagem, demonstrações de dificuldades com relação à pronúncia, entre outros que serão apresentados na descrição e análise dos dados.

### **3.1 A Pesquisa**

Partindo das ideias de Alkmim (2001, p. 31), a sociolinguística tem como ponto de partida a comunidade linguística e seu objeto o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, por isso organizei um grupo de crianças e adolescentes indígenas para fazer parte deste trabalho de pesquisa.

Como mencionado no capítulo anterior, os participantes desta pesquisa foram crianças e adolescentes voluntários e autorizados pelos pais, com faixa-etária de 10 a 15 anos, falantes bilíngues de português e terena, que vivem e residem na Aldeia Lagoinha, região de Aquidauana/MS, que estudam em uma Escola Municipal Indígena situada na comunidade. Além das línguas portuguesa e terena, o grupo tem contato também com a língua inglesa por meio de um ensino sistemático presente na matriz curricular dos mesmos, criando assim, um ambiente bilíngue/multilíngue propício para a investigação deste trabalho.

Alkmim (2001) reitera que o campo de investigação da sociolinguística, quando se trata do envolvimento de diversas línguas, é preciso considerar alguns fatores sociais neste processo de aprendizagem. Tais fatores, a autora cita i) o contexto social – relevante para os estudos das diferenças entre a forma e a função entre as características formais e informais existentes na maioria das línguas; ii) o julgamento social distinto – consiste nos falantes fazerem juízo do próprio comportamento linguístico e sobre os outros; em outras palavras, os falantes refletirem sobre suas atitudes linguísticas (ALKMIM, 2001, p. 29); a autora menciona ainda outros fatores a serem considerados, no entanto, escolhemos apenas esses dois para fundamentar o campo desta investigação e partir para o perfil dos participantes.

Para delinear o perfil dos alunos, utilizamo-nos como base um questionário sociolinguístico desenvolvido por Marcus Maia & Maria das Graças D. Pereira em Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem (2006). O questionário, segundo os autores, serve para auxiliar no levantamento sociolinguístico das comunidades indígenas brasileiras. Aqui, acreditamos que os questionários (em Anexo) entre outras questões, nos auxiliaram na descrição dos perfis dos participantes desta pesquisa, e não apenas isso; nos auxiliaram para descrever os perfis dos pais dos estudantes e da comunidade indígena da Lagoinha, no que diz respeito ao bilinguismo português-terena e aos aspectos sociais e culturais presentes na aldeia. Tais questionários possuem perguntas como: Nome, Endereço, Data da Coleta das Informações, Aldeia, Sociedade Indígena, População da Aldeia, Histórico da Situação Escolar na Aldeia, a Escola, a Localização, Língua, Quais línguas são utilizadas na comunidade, aprendizagem e aquisição de línguas, Grau de domínio linguístico, entre outros aspectos. Um dado que não tem no questionário de Maia & Pereira (2006) e que incluí no meu (Questionário 01), foi a pergunta: Idade. Um dado considerado relevante por se tratar de uma investigação com crianças e adolescentes.

O grupo de alunos consistiu em 03 (três) meninas e 07 (sete) meninos, todos voluntários e que se propuseram a participar das aulas. Todos são bilíngues em português e terena e vivem na Aldeia Lagoinha.

As meninas participantes tinham idade de 10 e as outras duas com 11 anos. Já os meninos, a idade deles variou entre 11 a 15 anos. Todos são alunos da Escola Municipal Indígena Polo “Marcolino Lili”, presente na aldeia.

Dentre os participantes, apenas 02 (dois) não tinham ainda ouvido falar sobre o país Alemanha, e todos não conheciam uma palavra proveniente do idioma alemão, confirmando a hipótese desta pesquisa explicitada no começo deste texto.

Quando perguntados sobre o porquê deles quererem fazer o curso de alemão e qual seria a motivação dos mesmos para participar como voluntários desta pesquisa; os mesmos declararam que: “porque quero aprender algumas palavras em alemão”; “porque quero aprender sobre a língua alemã”; outros declararam que “porque quero aprender sobre a Alemanha”; “porque quero aprender outra língua” e “porque quero aprender e conhecer essa língua”. Essas foram algumas declarações dos alunos a respeito da motivação em querer participar e aprender a LA.

O perfil dos participantes confirma as afirmações de Grosjean (1982) quando o mesmo diz que há bilinguismo em todas as classes sociais, em todas as faixas-etárias e em quase metade da população mundial, explicitado neste texto (JORGE, p. 29).

Outro aspecto a considerar sobre os participantes está na teoria apresentada por Tussi et al. (2010) que argumentam sobre existir casos de bilinguismo como este verificado na Aldeia Lagoinha, objeto deste estudo e explicitado neste texto (JORGE, p. 30).

Seguindo as ideias de Van Herk (2018) as quais o autor pontua sobre a existência de um bilinguismo assimétrico, explicitado neste texto na seção de Bilinguismo, o perfil dos alunos deste trabalho confirma as palavras do autor, demonstrando nesta perspectiva de bilinguismo que os mesmos adotam a língua portuguesa para terem acesso, entre outras coisas, à educação escolar, interagir com as pessoas de fora da aldeia e poder participar e viver em sociedade de uma forma geral.

### **3.2 Descrição das Aulas**

As aulas foram de natureza aplicada, conforme Almeida Filho et al. (2000), foram planejadas e desenvolvidas por mim, pesquisador-observador e autor deste texto, e teve como metodologia os aspectos de uma pesquisa-ação, conforme Souza (2004).

Para Almeida Filho et al. (2000), as aulas com este tipo de natureza, assim dizendo “aplicada” ou em outras palavras “comunicativa”, têm em seus objetivos centrais

desenvolver habilidades comunicativas dos alunos e contribuir com o desenvolvimento linguístico dos mesmos (ALMEIDA FILHO et al., 2000, p. 31).

Todo material pedagógico (em Anexo) foi pensado nestas características, buscando imprimir nos alunos o desenvolvimento de habilidades linguísticas comunicativas. Como dito anteriormente, busquei dar ênfase na oralidade e pronúncia nas realizações das tarefas durante as aulas.

As aulas tiveram o tempo de 30 (trinta) dias de duração, com 03 (três) horas/aulas semanais, com quatro encontros durante estes trinta dias. Como o propósito principal deste trabalho foi de observar e descrever as atitudes e comportamentos dos alunos nos seus primeiros contatos com a língua alemã, acredito que a quantidade de horas/aula, neste primeiro momento, foi suficiente para a coleta de dados.

O nível de competência linguística para a aprendizagem da língua alemã não foi estabelecido. Apenas foi sugerido que convidassem alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Seguindo as orientações de Schmidt (2016, p. 21), trabalhei com os alunos as primeiras unidades de um livro de ensino de Alemão como Língua Estrangeira. Essas unidades trazem em seu arcabouço de lições os conteúdos necessários para a aquisição básica e proficiente de vocabulário e frases simples da língua. Em outras palavras, foram trabalhados com os alunos, lições como “*Hallo, Guten Tag*”<sup>6</sup> o qual teve como objetivo trazer à realidade do aluno aspectos da língua para quando se encontra alguém e se inicia uma conversa, com isso praticando a interação, conforme os pressupostos teóricos deste texto.

Almeida Filho et al. (2000) sugerem que nas aulas, com foco na competência oral dos alunos, no início da aquisição, há um período de silêncio; fazendo com que o aluno comece a se expressar quando estiver pronto, e ele estará pronto quando for exposto a atividades interessantes e compreensíveis.

No primeiro dia de aula, foi exatamente isso que aconteceu. Reiterando as palavras de Almeida Filho et al. (2000) acima, os alunos neste primeiro contato com a língua, permaneceram um bom tempo em silêncio, observando o professor falar, mostrar, gesticular, apresentar vídeos, etc. Parecia-me que eu estava sozinho naquela sala de aula, falando como um “ser estranho” que estava ali dizendo coisas de “outro mundo”. Usei vários recursos para fazê-los falar, participar, mas os alunos permaneciam em silêncio, mesmo quando eu os chamava nominalmente. Foi difícil quebrar esse bloqueio.

---

<sup>6</sup> Tradução Literal: Olá, bom dia! (Tradução nossa).

Segundo o parecer de Van Herk (2018) citado neste texto na (p. 37), o autor ressalta que as atitudes linguísticas dos falantes são reveladas quando os mesmos escolhem suas preferências sociolinguísticas. Com o silêncio dos alunos, no primeiro momento, fica evidente qual era a preferência linguística dos mesmos. Contudo, passado este começo tenso durante a aula, os alunos foram se soltando, ficando mais à vontade, porque fui fazendo perguntas sobre a língua Terena, quais sons do alemão eram iguais no Terena, no português, no Inglês (ALMEIDA FILHO et al., 2000, p. 33) insumos esses suficientes para que começassem a se comunicar e se expressar na língua-alvo.

No entendimento de Almeida Filho et al. (2000) um ensino voltado para as questões comunicativas é uma das alternativas para se aprender uma língua adicional de forma satisfatória. Tais estratégias de ensino podem fazer com que os alunos se sintam mais engajados nas atividades, propiciando assim, um desempenho comunicativo adequado ao que se espera.

Com base nas ideias de Almeida Filho et al. (2000), as aulas seguintes seguiram tranquilamente àquilo que se espera de uma aula. O professor aplicando o conteúdo e os alunos desenvolvendo as tarefas solicitadas. Neste segundo momento, os alunos já se encontravam familiarizados com o professor, com a língua-alvo, com o ambiente e atmosfera de uma aula voltada para situações de uso real e contextualizadas.

Durante as aulas, observou-se um dado interessante. Em algumas situações os alunos me perguntavam como seria tal palavra em inglês, terena e alemão. Um aluno, especificamente me perguntou sobre a palavra “água” e como seria esta palavra nas três línguas. Como sou indígena terena e me apresentei a eles desta maneira, como professor indígena terena que ensina português e inglês nas escolas públicas de Campo Grande / MS, mas que sabia algumas palavras básicas em terena, o aluno em questão me fez esta pergunta que foi respondida e escrita na lousa a palavra nas três línguas. Percebi que depois disso, o aluno teve mais segurança naquilo que estava aprendendo e começou a participar ainda mais das tarefas desenvolvidas em sala.

Observa-se aqui uma oportunidade do aluno acima mencionado em encontrar uma estratégia de aprendizagem que melhor se adapta. Isso corrobora o que foi dito na página 32 deste texto nas palavras de Pupp Spinassé et. al. (2017) que uma abordagem multilíngue, neste caso o uso das línguas terena, inglesa e alemã, faz com que o aluno utilize e transfira os conhecimentos linguísticos que possui em uma determinada língua para aprender outra.

Em tal contexto, Almeida Filho et al. (2000) postulam que quando há uma construção de aula comunicativa, que os alunos são submetidos a tarefas consideradas contextualizadas e vivenciam a língua-alvo, tais atividades vão exigir deste mesmo aluno um esforço para compreender o que está sendo ensinado, e este esforço é visto como um fator positivo, pois, dele podem resultar repetidas oportunidades para a aprendizagem e aquisição da nova língua (ALMEIDA FILHO et al.,2000, p. 39).

Neste sentido, as aulas ministradas na Aldeia Lagoinha, para um grupo de crianças e adolescentes indígenas voluntários, que tinham idade de 10 a 15 anos, falantes da língua terena e da língua portuguesa, que têm a língua inglesa na matriz curricular escolar, dispostos a aprender, foram aulas de grande aprendizado, tanto para o pesquisador-autor deste texto quanto para os indígenas. No ambiente de ensino e durante todo o processo de ensinar e aprender, cada um no seu papel ia aprendendo uns com os outros, na perspectiva baseada na teoria da sociolinguística e dos estudos voltados para o bilinguismo/multilinguismo, conforme as ideias expostas neste texto, na seção de fundamentação teórica.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise e discussão dos dados da pesquisa, segue a metodologia de cunho etnográfica, com procedimentos metodológicos da sociolinguística voltada para a área do bilinguismo/multilinguismo, conforme (SOUZA & SCHMIDT, 2015).

Tomando como base o objetivo central desta investigação de observar e descrever as atitudes, as estratégias e comportamentos das crianças e adolescentes indígenas terena bilíngues em contato pela primeira vez com a língua alemã, tendo como principal suporte teórico a Sociolinguística e em menor grau a Linguística Aplicada, esforcei-me em atender a tudo o que era dito em sala de aula, em todo tipo de comportamento dos alunos com relação à língua-alvo e suas atitudes linguísticas durante todo processo de aprendizagem.

Conforme salientei no capítulo de Procedimentos Metodológicos, a análise do contexto pesquisado aconteceu na Aldeia Lagoinha, localizada na região de Aquidauana/MS, sendo os moradores desta comunidade da etnia Terena, falantes da língua terena, pertencente à família linguística Aruaque (LADEIRA, 2001).

As aulas ministradas foram de natureza aplicada, segundo Almeida Filho et al. (2000), e tiveram o tempo de duração de 30 dias, com 03 horas semanais, durante 04 semanas, totalizando 12 h/a. Houve a necessidade de trabalhar a aprendizagem da língua por três horas consecutivas devido à distância percorrida pelo pesquisador; e para aproveitar o máximo de tempo possível com os alunos, o mesmo optou em estender em uma hora o processo de ensino.

Para proceder com a análise, fundamentei-me nas teorias de Grosjean (1982), Almeida Filho et al. (2000), Tussi et al. (2010), Altenhofen et al. (2011), Lin (2011), Pupp Spinassé et al. (2011), Horst (2014), Pupp Spinassé et al. (2017) e Van Herk (2018), que serviram de sustentação teórica para este trabalho de investigação. Todos estes autores tiveram suas ideias e proposições explicitadas nos capítulos de Bilinguismo e Bilinguismo/Multilinguismo presentes neste texto.

Vale ressaltar, que as aulas foram ministradas por mim, pesquisador-autor-observador de todas as ações mencionadas no segundo parágrafo deste capítulo. Como dito anteriormente, eu também sou indígena terena, da Aldeia Aldeinha, localizada em Anastácio/MS, atualmente vivo e resido em Campo Grande/MS, onde leciono em escolas públicas as disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa como professor efetivo das Redes Municipal e Estadual de Ensino Básico.

Meu contato com a língua alemã se deu por meio de um curso de línguas em um Projeto de Extensão da então universidade chamada à época de UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, cujo nome do projeto de extensão era CELIN – Centro de Línguas da Uniderp. Depois deste curso rápido, fui convidado a participar das aulas de alemão em uma igreja evangélica que tinha entre suas atividades um convênio com a Suíça e que disponibilizava professores e tutores para a realização do curso. Estudei nesta igreja por dois anos e resolvi fazer um curso intensivo da língua alemã na Alemanha por 30 dias. Lá estudei em uma escola financiada pelo governo federal alemão para imigrantes, conhecida como “*Volkshochschule*” na cidade de Colônia. Desde então, meu contato com a língua alemã, atualmente, é por meio dos vídeos que assisto e as leituras que faço nessa língua.

Como disse, os objetivos centrais desta pesquisa foram de observar e descrever os comportamentos e atitudes dos alunos com relação à LA durante todo o processo de aprendizagem, apontando principalmente, as estratégias que os mesmos utilizaram para compreender e assimilar a língua em questão.

Na primeira semana, os alunos se mostraram bastante ansiosos e motivados em querer aprender. No entanto, muitos tinham vergonha ou receio de pronunciar quaisquer palavras que estavam sendo propostas. Durante a aula foi observado que alguns dos alunos insistiam em pronunciar as palavras que estavam em alemão na língua inglesa. Por exemplo, quando estava sendo ensinado a frase “*Mein Name ist...*”<sup>7</sup>, esses alunos constantemente pronunciavam tal frase em inglês “*My name is...*”<sup>8</sup>. Outra característica interessante a respeito do comportamento dos alunos foi que os mesmos estavam ou tinham muita vergonha de falar diretamente comigo, e com isso, acabavam pedindo para um colega repassar a dúvida que tinha ao mesmo.

Pupp Spinassé et al. (2017) enfatizam a ideia que para uma aprendizagem em um contexto bilíngue, as estratégias e ações devem ter como objetivo a reflexão sobre os fundamentos de uma metodologia plural, com vistas à aprendizagem de línguas, visando principalmente, contribuir com o aprendizado das línguas minoritárias, buscando, com isso, a inserção de tais práticas pedagógicas neste contexto de bilinguismo.

Pupp Spinassé et al. (2017) reforçam ainda que, quando se trabalha com o aluno, em um ambiente multilíngue, isso faz com ele utilize e transfira os conhecimentos

---

<sup>7</sup> Tradução Literal: Meu nome é... (Tradução nossa).

<sup>8</sup> Tradução Literal: Meu nome é... (Tradução nossa).

linguísticos que tem de uma determinada língua para aprender outra (PUPP SPINASSÉ et al., 2017, p. 397).

Como se vê, neste primeiro encontro, os alunos estavam definindo estratégias para aprender, compreender e assimilar o que estava sendo ensinado naquele dia, reforçando a ideia de que em um ambiente de ensino de línguas, sobretudo, se este é um contexto multilíngue, a estratégia a ser delineada, segundo as autoras, é refletir sobre qual é a melhor abordagem e/ou procedimento a ser adotado neste processo de aprendizagem. É isso que vemos nas atitudes dos alunos, quando os mesmos, neste primeiro contato com a língua, tentavam transferir o aprendizado da LA na aquisição que já possuíam com relação à língua inglesa, reforçando o que Pupp Spinassé et al. (2017) declaram sobre os alunos, em um contexto de multilinguismo, utilizam o conhecimento adquirido de uma língua para aprender outra.

Quanto a este fato de os alunos constantemente se utilizarem de uma determinada língua para entender a outra língua, no caso específico, a língua inglesa no lugar da língua alemã e, neste meio, utilizar-se também da língua terena, está dentro do que mostra a literatura já mencionada. Van Herk (2018) afirma que este tipo de comportamento é uma espécie de “jogo da linguagem” que os falantes realizaram para construir e reforçar as questões de gênero, localidade e etnicidade, evidente aqui neste contexto (VAN HERK, 2018, p. 179). Desse modo, as atitudes linguísticas tomadas pelos alunos corroboram as ideias dos dois autores supracitados.

Na segunda semana de aula, os alunos ainda se mostraram um pouco tímidos, porém, não com a mesma intensidade da aula anterior. Foi observado que eles estavam mais receptivos, mais comunicativos e quando perguntados sobre alguma questão relacionada às línguas em contato naquele momento, os mesmos respondiam espontaneamente, sem a necessidade de o professor ficar insistindo para que alguém respondesse. Observei também que a aula deste dia foi bem melhor do que a aula anterior, no sentido de dinamicidade, fluidez e organização dos conteúdos. Como os alunos estavam mais confortáveis, neste dia eles falaram um pouco mais na língua-alvo, evidenciando assim, certa dificuldade na pronúncia das palavras. Contudo, isso não foi obstáculo para quererem aprender e com muito esforço e persistência produziam aquilo que estava sendo proposto nas atividades diversas que eram oferecidas.

Para isso, seguindo o parecer de Pupp Spinassé et al. (2017) uma das estratégias para aprender línguas, em um contexto multilíngue, é a criação de espaços e oportunidades

de aprendizagem com o objetivo de desenvolver a sensibilidade do aluno à curiosidade sobre as diferentes línguas existentes no mundo, priorizando a consciência de que uma língua não é inferior ou superior à outra (PUPP SPINASSÉ et al., 2017, p. 398-399). Desse modo, corroborando as ideias pertinentes de Pupp Spinassé et al. (2017), com as estratégias de ensino do professor, com suas exemplificações e conscientização a respeito das vantagens em se aprender uma língua adicional, os alunos começaram a se mostrar mais participativos e interessados em aprender. Contudo, com o aumento das participações deles nas aulas, observei que os mesmos tiveram um pouco mais de dificuldade na pronúncia. Por exemplo, quando estava sendo ensinada, em uma situação de comunicação, a frase em alemão “*Wie heißen Sie?*”<sup>9</sup>, os alunos tiveram dificuldades em pronunciar tais palavras, principalmente *heißen*, que tem um fonema [β] fricativo, bilabial, vozeado, estranho tanto à língua portuguesa, quanto à língua terena que não têm esse fonema em seu quadro. Por isso o estranhamento dos alunos e o receio de pronunciar errado. Mas, depois de alguns mais insumos de minha parte, pronunciando várias vezes as palavras mais complexas, pedindo para pronunciar em grupo, os mesmos iam assimilando e compreendendo com mais facilidade as pronúncias das palavras no idioma alemão.

A análise deste dado em si, evidencia uma atitude positiva dos alunos quanto à aprendizagem da LA, pois os mesmos, com dificuldades em pronunciar as palavras não se deixaram abater, muito menos desanimar.

Já na terceira semana de aula, os alunos estavam mais familiarizados com o ambiente de sala de aula, estavam mais próximos de mim, com isso, mostraram-se ainda mais confortáveis. Observei que os mesmos criaram uma espécie de ambiente de cumplicidade e amizade, quando, por exemplo, um colega não conseguia pronunciar alguma palavra dita por mim, de forma acurada, os outros colegas riam deste aluno e ao mesmo tempo tentavam ajudá-lo. Como professor, não via nisso uma prática de *bullying* e nem como ofensa ou deboche. Via como mais uma maneira de escapar da tensão e dificuldade de pronunciar as palavras, uma estratégia de aprendizagem. Um dado que é relevante relatar, neste dia foi observado que os alunos que estavam nas séries mais adiantadas, conseqüentemente, com mais idade, falavam e pronunciavam melhor as palavras e de forma acurada.

---

<sup>9</sup> Tradução Literal: Como você se chama? Na língua alemã esta expressão está relacionada à linguagem formal, em outras palavras, a frase poderia ser traduzida também como: Como o senhor (a) se chama? (Tradução nossa).

Nesta perspectiva, Van Herk (2018, p. 148) pondera que, quando duas ou mais línguas convivem em contato em um determinado espaço ou comunidade, a tendência é que surjam novos conceitos e concepções de se enxergar o mundo e as pessoas, e em consequência disso, isso faz com que o indivíduo possa vir a mudar suas atitudes com relação à língua e aos outros.

Nas observações deste terceiro encontro, e seguindo o entendimento de Van Herk (2018), vemos aqui evidências que quando se está inserido em um contexto multilíngue de aprendizagem, o indivíduo é levado a olhar e conceber a realidade de forma diferente do que está acostumado. Além disso, o indivíduo pode modificar suas atitudes a respeito da maneira que vê e trata as línguas, bem como, as pessoas à sua volta. E era isso, que estava acontecendo durante este processo de aprendizagem; as crianças e os adolescentes indígenas estavam atentos a tudo que estava sendo transmitido, curiosos em saber a vida em um outro país e sempre dispostos em querer aprender mais.

Na quarta semana de aula, os alunos continuaram em um ambiente de cumplicidade e amizade entre eles, que quando um colega deles tinha dificuldade em pronunciar o que estava sendo pedido, os outros colegas o ajudavam, numa tentativa explícita de solidariedade e companheirismo, fato que me chamou muito a atenção, pois não estou acostumado a ver tais atitudes em minhas aulas na cidade. Neste dia, comuniquei que seria o último encontro do curso, para tristeza e reclamação de todos por isso. Observei que os alunos aproveitaram o máximo do tempo de aprendizagem, perguntaram mais, sanaram mais as dúvidas e questionaram mais sobre como é o país Alemanha em seus aspectos sociais e culturais.

Van Herk (2018, p. 173) destaca que, para obter dados mais específicos em uma análise sociolinguística, é necessário observar o comportamento e as atitudes linguísticas dos falantes de forma individual e particular de cada indivíduo, em vez de se utilizar procedimentos sociolinguísticos “macros”, isto é, utilizar-se de uma observação ou análise de uma comunidade de uma forma geral. Van Herk (2018, p. 183) enfatiza ainda, que as nossas atitudes linguísticas estão subordinadas às escolhas linguísticas que fazemos, e disso vai depender o tratamento que damos ao que está em nosso meio, às nossas concepções e visão de mundo, e como enxergamos as pessoas. Tudo isso, enfatiza o autor, quando estamos imersos na aprendizagem de uma língua adicional.

Com base no entendimento de Van Herk (2018) mencionado no parágrafo anterior, na última semana de aula do curso o que se observou foi a atitude e comportamento

dos alunos perante à própria língua materna, sobre a importância de se aprender uma outra língua. Destaquei aqui com os alunos, a língua portuguesa e uma outra língua de interesse dos mesmos, e lancei o desafio a eles, e por que não continuar a aprender a LA. Neste dia, constatei que, participar do curso de alemão básico, os alunos modificaram a maneira que veem o mundo, suas concepções, e principalmente, suas estratégias de aprendizagem em um contexto bilíngue/multilíngue. Essas experiências foram as mais positivas possíveis tanto para os alunos quanto para mim – o professor.

As análises deste curto período de tempo, junto aos alunos indígenas mostraram que, independente do contexto social em que se está inserido, das condições econômicas e dos meios de que se dispõe, o mais importante é saber aproveitar as oportunidades que aparecem. Os indígenas mostraram que, quando no processo de interação não há estereótipos e pré-conceitos estabelecidos, esta relação interétnica que a sociolinguística voltada para os estudos de aprendizagem de línguas oferece, mostrou que é possível tratar a diversidade linguística, o bilinguismo/multilinguismo e o plurilinguismo de forma consciente e real. Desmistificando a “falsa crença”, que nosso país é uma nação monolíngue.

Altenhofen et al. (2011) em suas ideias no capítulo “A importância do Plurilinguismo” enfatizam que quanto maior a presença da pluralidade linguística em diversos contextos, como os escolares e este do grupo de indígenas aprendendo línguas, isso pode abrir caminhos para um respeito e diálogo intercultural, fomentando interações mais estreitas e reais com as questões culturais, históricas e de diversidade linguística que nosso país é constituído.

Partindo deste prisma e com os resultados deste trabalho, evidenciou-se que as atitudes e comportamentos do grupo de alunos indígenas quanto à aprendizagem da LA foram de bastante receptividade, curiosidade e desejo em querer saber e conhecer sobre o novo. E os fatores sociais que permearam a realização desta investigação não atrapalharam e/ou diminuíram a aprendizagem do grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comunicar e interagir é uma necessidade básica e social inerente ao ser humano. Em todo lugar e situações precisamos nos expressar e relacionar com o outro. Para isso, adquirir uma língua, seja ela materna ou não, é essencial para as relações entre as pessoas.

É por meio da linguagem que criamos e damos significados à realidade que nos rodeia, é por meio dela que, diretamente ou indiretamente nos fazemos ser vistos ou não. Por isso, aprender uma língua ou várias línguas pode contribuir positivamente nas vidas das pessoas, além de proporcionar conhecimentos e acesso a outras culturas que uma pessoa monolíngue não teria, por exemplo.

Este estudo teve como objetivo geral, investigar como se deu o processo de aprendizagem da língua alemã por parte de um grupo de crianças e adolescentes indígenas Terena durante a participação no curso de LA de nível básico A1. Como objetivos específicos, teve-se o propósito de observar e descrever as atitudes e comportamentos linguísticos do mesmo com relação à aprendizagem de mais uma língua adicional (BROCH, 2014; SCHMIDT, 2016). O curso foi realizado em uma comunidade indígena localizada na região de Aquidauana / MS, conhecida como Aldeia Lagoinha, distante aproximadamente 200 km de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. A preocupação que se tinha antes das atividades do curso era sobre quais fatores sociais influenciariam neste processo de aprendizagem.

Metodologicamente, a situação-problema foi investigada a partir dos fenômenos sociolinguísticos voltados para a área de Bilinguismo/Multilinguismo (SOUZA & SCHIMDT, 2015), com princípios etnográficos, na perspectiva de uma pesquisa-ação. Com a realização das aulas, tais objetivos gerais e específicos foram atingidos satisfatoriamente.

O objetivo geral teve como resultado as observações realizadas durante as aulas e um olhar atento do professor. Os objetivos específicos tiveram como resultado as descrições das aulas, bem como, as atitudes e comportamentos linguísticos dos alunos.

Os resultados obtidos indicaram que como qualquer pessoa que está aprendendo uma língua diferente da sua primeira, apresenta dificuldades no primeiro momento quanto as normas do sistema linguístico, bem como, dos seus aspectos fonéticos e fonológicos.

No início das aulas, as crianças e os adolescentes indígenas tiveram dificuldades na parte da pronúncia das palavras em alemão, e só depois de muitos insumos e práticas de

atividades comunicativas, conforme (ALMEIDA FILHO, 2000), elas conseguiram dominar tal competência linguística.

De acordo com as análises e os resultados alcançados, a hipótese deste trabalho foi confirmada, uma vez que, os alunos não conheciam e não tinham tido contato ainda com a língua alemã. Por meio de um questionário semi estruturado realizado com os alunos (ver Anexo), pôde-se corroborar o que se estava esperando.

Ainda tratando dos resultados, pôde-se perceber que a produção linguística de um multilíngue se dá em diferentes graus de competência, conforme (TUSSI et al., 2010), explicitado aqui, no capítulo de Bilinguismo (JORGE, p. 32).

Como dito anteriormente, o que levou para que fosse investigado as atitudes e comportamento dos alunos, foi a preocupação em saber e coletar dados sobre quais fatores sociais interfeririam no processo de aprendizagem. Nas análises, por meio das observações, constatou-se que, independentemente do local, das situações socioculturais e econômicas, os alunos não tiveram dificuldades que fossem apontadas por estes aspectos. Com os resultados, percebeu-se que os alunos, sim, tiveram dificuldades, mas no que diz respeito ao processo natural de adquirir uma outra língua.

A coleta dos dados aconteceu por meio de questionários semi estruturados, diário de bordo, observações, anotações e descrição dos comportamentos e atitudes dos alunos com relação à aprendizagem e contato com a LA.

Os questionários serviram para coletar dados sobre a situação social da aldeia, conforme MAIA & PEREIRA, (2006), contudo, serviram para confirmar ou não a hipótese deste trabalho. Os diários de bordo, juntamente com as observações foram utilizados para coletar os dados referentes às atitudes e os comportamentos dos alunos, e para que os mesmos fossem utilizados nas descrições e análise das aulas.

A observação participante, nas palavras de Broch (2014, p. 97) servem para coletar dados de diversas situações ou comportamentos que não são obtidos por meio de questionários e perguntas. A autora enfatiza, para coletar dados mais diretos e específicos, a observação participante é mais apropriada para tais procedimentos metodológicos, especificados nesta pesquisa.

Durante a realização da pesquisa, as dificuldades encontradas, inicialmente, foram a distância de locomoção do pesquisador até o local das aulas, cerca de 200 km eram percorridos toda semana para ministrar as aulas. Depois da distância, a outra dificuldade encontrada foi a falta de recursos materiais e financeiros para que fossem realizadas as aulas

de forma comunicativa (ALMEIDA FILHO et al., 2000). No que diz respeito à literatura acadêmica, as dificuldades foram para encontrar trabalhos e leituras a respeito do assunto em questão, voltados para o ensino de línguas num contexto indígena e multilíngue.

Diante destas dificuldades apresentadas, esta investigação de pesquisa teve certas limitações. Por exemplo, com mais recursos financeiros disponíveis poderiam ter sido feitas mais atividades com características voltadas para o plurilinguismo, conforme podemos atestar em (ALTENHOFEN et al., 2011). Outra limitação encontrada foi com relação à distância, como o pesquisador-autor teve que se deslocar toda semana cerca de 200 km, ficou dispendioso para sair de Campo Grande / MS e chegar até à aldeia Lagoinha, limitando assim, a quantidade de dias a serem trabalhados. Com isso deixaram-se de ser investigadas outras questões linguísticas devido à distância e ao tempo reduzido.

Sugere-se neste trabalho, outras investigações que poderiam ter sido realizadas. Por exemplo, o que está exposto no capítulo de Bilinguismo (JORGE, p. 33) sobre qual língua sobrepõe à outra neste contexto de bilinguismo na aldeia Lagoinha por seus moradores e em quais aspectos e situações eles utilizam uma língua em detrimento à outra?

Outra sugestão que deixamos para futuras pesquisas está relacionada ao que está no capítulo “A importância do Plurilinguismo” que, segundo ALTENHOFEN et al., (2011) aponta sobre os pais de origem alemã acreditarem que os seus filhos pararam de falar alemão e suas variantes no sul do Brasil, porque os mesmos iam à escola, e neste ambiente escolar não era ofertado um ensino voltado para o plurilinguismo. Tal situação poderia ser investigada na comunidade indígena de Lagoinha também.

Com este trabalho pude perceber que, as línguas, não importa onde elas estejam, se estiverem em contato, uma vai sobrepor à outra, o que vai depender a influência de cada uma delas na vida das pessoas são as atitudes linguísticas a serem tomadas por elas (GROSJEAN, 1982).

Grosjean (1982) aponta ainda, que as atitudes linguísticas com relação ao bilinguismo/multilinguismo estão associadas ao reconhecimento oficial dessas línguas em contato. Por exemplo, o autor cita a situação bilíngue no Paraguai. Neste país, enquanto o governo não reconheceu oficialmente a língua guarani, as pessoas viam nesta língua um contexto de inferioridade, e conseqüentemente, a língua guarani era tida como marginalizada e permaneceu estigmatizada no imaginário das pessoas por muito tempo (GROSJEAN, 1982, p. 122).

Com isso, diante do exposto até aqui, as línguas minoritárias existentes no Brasil até hoje relegam um *status* de línguas invisíveis, inferiores e estão à margem linguística no que diz respeito ao ensino, educação, políticas públicas e reconhecimento da sociedade, que ainda persiste, no século XXI, continuar sendo um país de uma língua só. Indo de encontro a que o mundo, cada vez mais globalizado, se encontra e exige de seus cidadãos.

## REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia Maria. **Sociolinguística - Parte I**. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (ed.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Cortez, 2001.

ALTENHOFEN, Cléo V.; BROCH, Ingrid K. **Fundamentos para uma “Pedagogia do Plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (Language Awareness)**. In: V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, 2011, Montevideo. V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011. p. 15-22.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, Rita C. **Ambientes comunicativos para aprender Língua Estrangeira**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, n.36, p. 23-42, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **Manual de Sociolinguística** / Stella Maris Bortoni-Ricardo. São Paulo: Contexto, 2014.

BROCH, Ingrid K. **Ações de Promoção da Pluralidade Linguística em Contextos Escolares**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 267. 2014.

CALVET, L. **Sociolinguística - uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CARVALHO, Fernando O. **Terena, Guaná, Chané and Kinikinau are one and the same language: setting the record straight on Southern Arawak linguistic diversity**. *LIAMES*, v. 16, n. 1, p. 39-57, 2016.

\_\_\_\_\_. **Philological evidence for phonemic affricates and diachronic debuccalization in Early Terena (Arawak)**. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v. 12, n. 1, p. 157-171, jan.-abr. 2017.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, Sebastião. **Sociolinguística**. In: *Manual de Linguística* / Mário Eduardo Martelotta, (org.). 2. Ed., 3ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2015.

DAMKE, Ciro; SAVEDRA, Monica M. G. **Volkslieder (músicas populares alemãs) no sul do Brasil: aspectos linguísticos, socioculturais e identitários**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115. PUC Rio. Março de 2002.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística** / José Luiz Fiorin (org.). – 6. Ed., 3ª Reimpressão, São Paulo: Contexto, 2014.

FONTANA, Beatriz. **Aquisição de Inglês como Língua Estrangeira em uma Escola Pública: jogos de poder, produção e reprodução de identidades.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 235. 2005.

GASS, S. & SELINKER, L. **Second Language Acquisition: an Introductory Course.** Third Edition. New York: Routledge, 2008.

GOMES, Christina A. **Sociolinguística e Aquisição da Linguagem.** In: MOLLICA, Maria C. Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução / vários autores; organizado por Maria Cecília Mollica, Celso Ferrarezi Junior. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.

GROLLA, Elaine. **Para conhecer Aquisição da Linguagem** / Elaine Grolla, Maria Cristina Figueiredo Silva. São Paulo: Contexto, 2014.

GROSJEAN, François. **Life with two languages: an introduction to bilingualism.** Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HORST, Aline. **Variação e Contatos Linguísticos do Vestfaliano Rio-Grandense falado no Vale do Taquari.** Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 232. 2014.

LADEIRA, Maria Elisa. **O uso da Língua Terena Segundo uma Análise Macro Sociolinguística.** ANPOCS; 1999.

\_\_\_\_\_. **Língua e História: Análise Sociolinguística em um Grupo Terena.** Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) Universidade de São Paulo, São Paulo. p. 166. 2001.

LIN, Hui-Ju. **Language Learning Strategies in Adult L3 Acquisition: Relationship between L3 Development, Strategy Use, L2 Levels, and Gender.** In: SANZ, Cristina; LEOW, Ronald P. Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes and Knowledge in SLA and Bilingualism. Georgetown University Press, 2011.

Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem / Marcus Maia – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARTINS, C. R. **Fonologia da língua Terena.** 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 85. 2009.

MOLLICA, Maria C.; BRAGA, Maria L. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MOLLICA, Maria C. **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução** / vários autores; organizado por Maria Cecília Mollica, Celso Ferrarezi Junior. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.

MONTRUL, Silvina A. **Incomplete Acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor**. University of Illinois at Urbana-Champaign, John Benjamins Press, 2008.

NASCIMENTO, Gardenia B. **Aspectos gramaticais da língua Terena**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, Almir A. **Observação e Entrevista em Pesquisa Qualitativa**. Universidade Federal de Alagoas. Revista FACEVV. Número 4. Jan./Jun. p. 22-27. Vila Velha, 2010.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística**. Synergies Brésil n° 7 – pp. 19-26; 2009.

OLIVEIRA, Maria do C. L. de; PEREIRA, Maria das G. D. **A Sociolinguística e os Estudos da Interação**. In: MOLLICA, Maria C. Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução / vários autores; organizado por Maria Cecília Mollica, Celso Ferrarezi Junior. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.

ORTEGA, Lourdes. **Understanding Second Language Acquisition**. Great Britain: Hodder Education, 2009.

PAREDES, Antonio B. P. **A Educação Ambiental em Comunidade Indígena Terena: A percepção de Alunos e Professores visando o Desenvolvimento Local na Aldeia Lagoinha**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, p. 131. 2008.

PUPP SPINASSÉ, Karen. **Os Conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de Línguas Alóctones Minoritárias no Sul do Brasil**. In: VII Encontro do CelSul, 2006, Pelotas. 7º Encontro do CelSul. Pelotas: UCPEL, 2006. p. 193-194.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de línguas em contextos multilíngues**. In: Heliana Mello; Cléo V. Altenhofen; Tommaso Raso. (Org.). Os Contatos Linguísticos no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 423-443.

\_\_\_\_\_; KÄFER, Maria L. **A Conscientização Linguística e a Didática do Multilinguismo em Contextos de Contato Português-Hunsrückisch**. Revista Gragoatá (UFF), v. 22, p. 393-415, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem** / Ronice Müller de Quadros. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

SANTOS, Lilian Abram dos. **Sociolinguística e Línguas Indígenas Brasileiras**. In: MOLLICA, Maria C. Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução / vários autores; organizado por Maria Cecília Mollica, Celso Ferrarezi Junior. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.

SANTOS, Raquel. **A aquisição da linguagem**. In: Introdução à Linguística / José Luiz Fiorin (org.). – 6. Ed., 3ª Reimpressão, São Paulo: Contexto, 2014.

SANZ, Cristina; LEOW, Ronald P. **Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes and Knowledge in SLA and Bilingualism**. Georgetown University Press, 2011.

SAVEDRA, M. M. G. **Estudos e pesquisas em sociolinguística no contexto plurilíngue do Brasil**. Revista da ANPOLL (Impresso), v. 29, p. 219-234, 2010.

SCHMIDT, Cristiane. **Estudo do Livro Didático de Língua Alemã: Abordagem Sociocomunicativa e Intercultural**. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, p. 226. 2016.

SEKI, Lucy. **Línguas Indígenas do Brasil no Limiar do século XXI**. Impulso, Piracicaba, v. 12, n. 27, p. 157-170; 2000.

SILVA, Denise. **Descrição fonológica da língua Terena (Aruak)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2008.

SOUZA, A. C. S.; SCHMIDT, C. **Memórias Individuais: Foco nas Narrativas Multilíngues**. In: SILVA, José Pereira da; NASCIMENTO, Luciana Marino do. (Org.). Textos da Memória a Memória dos Textos: Homenagem à Profa. Ângela Vaz Leão. 1 ed. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, v. 1, p. 297-306, 2015.

SOUZA, Antônio Escandiel de. **O papel da pesquisa-ação no Ensino Intercultural de Língua Estrangeira**. Linguagens & Cidadania, v. 6, n. 1, jan./jun., 2004.

SOUZA, I. **Povos Indígenas e o Tema da Diversidade Linguística**. In: Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul / Antonio H. Aguilera Urquiza, organizador. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

TUSSI, Matheus Gazzola; XIMENEZ, Andrey. **Bilinguismo: características e relação com aspectos Cognitivos**. Anais da X Semana de Letras. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

URQUIZA, Antonio H. Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Povos Indígenas e as Questões da Territorialidade**. In: Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul / Antonio H. Aguilera Urquiza, organizador. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

VAN HERK, Gerard. **What is Sociolinguistics?** Wiley Blackwell Press, Second Edition, 2018.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **Sociodiversidade Indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul**. In: Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul / Antonio H. Aguilera Urquiza, organizador. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

VON BORSTEL, Clarice N.; DAMKE, Ciro. **Bilinguismo, discurso e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 20015.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Depoimentos dos Alunos e da Comunidade

Para as análises dos dados, foram coletados depoimentos dos alunos durante as aulas e da comunidade que estava ali presente no momento da realização das aulas. De uma forma geral, o professor perguntava aos alunos questões como: “O que você está achando do curso?”; “Você está gostando?”; “O que está achando da língua alemã?”, entre outras.

Com as repostas dos alunos e da comunidade, tudo era anotado no diário de bordo para posterior registro e descrição.

Na fala dos alunos, sempre aparecia respostas como: “Sim, estou gostando”; “Muito bom”; “Excelente”. E isso foi se confirmar quando recebemos por escrito este depoimento da comunidade, na pessoa da professora Matilde Miguel, cujas declarações são estas: “Apesar do momento de férias, o curso estimulou a presença destes alunos, em pleno domingo, lá estavam eles, é claro que houve faltas, mas acredito que as frequências foram de 90%. Após o encerramento algumas mães questionaram ter sido muito pouco as aulas. Disseram que seus filhos aprenderam bastante. Eu concordo com as mães, além de estimulá-los para aprenderem uma nova língua, também foi observado a importância de se estudar a língua terena, o porquê de estudar outras línguas e a nossa também, isso foi despertado. Seria uma pena não continuar este projeto nas aldeias; precisamos lutar para que haja continuação. Também visando futuramente uma educação de qualidade nas etapas anteriores como Ensino Médio e Superior. Este projeto enriqueceu o futuro de nossos alunos”.

Aqui uma fala de um dos alunos: “Sim, gostei do curso de alemão porque eu achei importante para o meu futuro aprender uma nova língua uma nova cultura diferente para que eu veja a importância de aprender é muito importante pra mim e para os meus colegas o tempo de aprendizado pois levaremos para o resto da nossa vida e com certeza um dia quem sabe posso conhecer a Alemanha agradeço de coração ao professor Alexandre espero que o curso continue”.

Todas essas falas e depoimentos serviram para ratificar o nosso projeto de pesquisa que desde o começo estava no caminho certo. Ouvir todas essas palavras serviram de inspiração para que outros projetos como este surjam e sirvam de motivação também para que eu continue a fazer a diferença na vida das pessoas.

**Anexo 2**  
**Questionário 01**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS**  
**PESQUISA EM SOCIOLINGÜÍSTICA**

**PESQUISADOR: ALEXANDRE JORGE**  
**QUESTIONÁRIO 01**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Etnia: \_\_\_\_\_

Aldeia: \_\_\_\_\_

01) Quais línguas você fala fluentemente?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

02) Você já ouviu falar do país chamado Alemanha?

\_\_\_\_\_

03) Se já ouviu falar, o que você sabe sobre ela (Alemanha)?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

04) Você conhece alguma palavra em alemão? Qual?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

05) Por que você gostaria de participar deste curso de alemão?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Anexo 3**  
**Questionário 02**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS**  
**PESQUISA EM SOCIOLINGUÍSTICA**



**PESQUISADOR: ALEXANDRE JORGE**  
**QUESTIONÁRIO 02**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Etnia: \_\_\_\_\_

Aldeia: \_\_\_\_\_

01) Quais línguas você fala fluentemente?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

02) A aldeia Lagoinha tem um registro de quantos moradores ela tem? Que documento é este?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

03) Quantos moradores há na aldeia atualmente?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

04) Quantas escolas há na aldeia?

\_\_\_\_\_

05) Dos moradores todos falam a língua Terena?

\_\_\_\_\_

06) Quantos não falam a língua Terena aproximadamente?

\_\_\_\_\_

07) A aldeia está com a sua terra demarcada oficialmente? Desde que ano?

\_\_\_\_\_

08) Há pressão por parte de fazendeiros, querendo tomar posse do território da aldeia?

\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Anexo 4**  
**Questionário 03**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS**  
**PESQUISA EM SOCIOLINGUÍSTICA**



**PESQUISADOR: ALEXANDRE JORGE**  
**QUESTIONÁRIO 03 – FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Etnia: \_\_\_\_\_

Aldeia: \_\_\_\_\_

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Função na Escola: \_\_\_\_\_

01) Quais línguas você fala fluentemente?

\_\_\_\_\_

02) Quantos alunos há na escola?

\_\_\_\_\_

03) Até que série os alunos são ensinados na língua Terena?

\_\_\_\_\_

04) Todos os professores são indígenas? Eles falam a língua Terena?

\_\_\_\_\_

05) Quantas línguas estrangeiras são ensinadas na escola? Quais?

\_\_\_\_\_

06) Todos os alunos falam a língua terena?

\_\_\_\_\_

07) Existem alunos que não falam a língua terena? Quantos aproximadamente?

\_\_\_\_\_

08) Você acha importante que o aluno aprenda uma língua estrangeira? Por que?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Anexo 5



## PLANEJAMENTO DE AULA

Professor (a): Alexandre Jorge Ano: 2018 / 2019

Período: Primeira Semana de Aula

Horas / Aula: 03 horas/aula

Componente Curricular Língua Alemã

Eixos: Prática das Quatro Habilidades: Ler, Falar, Escrever e Ouvir

## Conteúdos

\* Apresentação do professor e dos alunos;

\* Begrüßung (Saudações);

## Objetivo Geral

\* Apresentar o professor aos alunos, a maneira de trabalhar, os objetivos do curso; o tempo de duração do mesmo; bem como os alunos se apresentarão ao professor, dizendo o nome, idade, série escolar, e o motivo de querer aprender alemão;

\* Entender saudações e formas de despedida (*Hallo; Guten Tag; Guten Morgen; Wie geht's dir; etc.*);

## Situação Didática/Procedimentos Metodológicos

\* Nestas aulas, o professor se apresentará aos alunos, explicará a metodologia dos trabalhos durante o curso, o conteúdo a ser estudado e sua relevância e a duração de tempo do curso; aproveitando o momento, os alunos também se apresentarão ao professor e também aos colegas (neste momento, a apresentação também será na língua terena).

\* No segundo momento, os alunos assistirão a um vídeo sobre a importância da língua alemã no Brasil e no mundo. Depois de ver o vídeo, será feita uma reflexão com os alunos sobre o que acharam, o que pensam, a opinião deles a respeito da língua alemã e de se aprender uma língua estrangeira.

\* No terceiro momento, os alunos registrarão no caderno as principais formas de cumprimentos e saudações em alemão. Em seguida, o professor trabalhará a pronúncia dos mesmos, enfatizando a situação fonética e fonológica dos fonemas que não existem em português. Depois disso, os alunos realizarão as atividades de escrita presentes na apostila, e em seguida, realizarão uma atividade em dupla perguntando e respondendo o que aprenderam um ao outro.

## Recursos Didáticos:

\* Lousa e giz;

\* Livro Didático Schritte Plus;

\* Caixa de Som ;

\* Notebook.

\* Apostila de Atividades;

## Anexo 6

### PLANEJAMENTO DE AULA

Professor (a): Alexandre Jorge Ano: 2018 / 2019

Período: Segunda Semana de Aula

Horas / Aula: 03 horas/aula

Componente Curricular Língua Alemã

Eixos: Prática das Quatro Habilidades: Ler, Falar, Escrever e Ouvir

#### Conteúdos

\* Boas-vindas do professor;

\* Revisão da última aula;

\* Sich mündlich Vorstellen (Apresentar-se);

#### Objetivo Geral

\* Refletir sobre o aprendizado da língua alemã, bem como, das línguas portuguesa e terena;

\* Entender saudações e formas de despedida (*Hallo; Guten Tag; Guten Morgen; Wie geht's dir; etc..*);

\* Comunicar informações pessoais elementares;

#### Situação Didática/Procedimentos Metodológicos

\* Nestas aulas, o professor, inicialmente, dará as boas-vindas aos alunos; em seguida, fará uma breve revisão e contextualização daquilo que foi ensinado na última aula, enfatizando a oralidade. Depois disso, apresentará um vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=vNpfVau9Zs>) aos alunos sobre como apresentar-se em alemão, contextualizando o assunto. Em seguida, o professor se apresentará aos alunos em alemão.

\* No segundo momento, os alunos registrarão no caderno as situações de apresentações da língua alemã. Realizarão as atividades de escrita presentes na apostila preparada pelo professor para este fim específico.

\* No terceiro momento, os alunos realizarão uma atividade em dupla perguntando e respondendo o que aprenderam nas aulas de hoje um ao outro; depois disso, os mesmos trocarão de colega a fim de se reforçar o aprendizado.

#### Recursos Didáticos:

\* Lousa e giz;

\* Livro Didático Schritte Plus;

\* Caixa de Som ;

\* Notebook.

\* Apostila de Atividades;

## Anexo 7

### PLANEJAMENTO DE AULA

Professor (a): Alexandre Jorge Ano: 2018 / 2019

Período: Terceira Semana de Aula

Horas / Aula: 03 horas/aula

Componente Curricular Língua Alemã

Eixos: Prática das Quatro Habilidades: Ler, Falar, Escrever e Ouvir

#### Conteúdos

\* Boas-vindas do professor;

\* Revisão da última aula;

\* Konversation in Deutsch (Conversação Básica em Alemão);

#### Objetivo Geral

\* Refletir sobre o aprendizado da língua alemã, bem como, das línguas portuguesa e terena;

\* Comunicar informações pessoais elementares;

\* Realizar comunicação básica em alemão (Wie geht's; Wie Heissen Sie?; Wo wohnen Sie?; etc.).

#### Situação Didática/Procedimentos Metodológicos

\* Nestas aulas, o professor, inicialmente, dará as boas-vindas aos alunos; em seguida, fará uma breve revisão e contextualização daquilo que foi ensinado na última aula, enfatizando a oralidade. Depois disso, apresentará novamente o vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=vNpfVau9Zs>) aos alunos sobre como apresentar-se em alemão, contextualizando o assunto. Em seguida, o professor se apresentará aos alunos em alemão, fazendo perguntas aos alunos em alemão, verificando a pronúncia das palavras e corrigindo-as quando necessário.

\* No segundo momento, os alunos registrarão no caderno as situações de conversação básica na língua alemã. Realizarão as atividades de escrita presentes na apostila preparada pelo professor para este fim específico.

\* No terceiro momento, os alunos realizarão atividades em dupla perguntando e respondendo o que aprenderam nas aulas de hoje um ao outro; depois disso, os mesmos trocarão de colega a fim de se reforçar o aprendizado.

#### Recursos Didáticos:

\* Lousa e giz;

\* Livro Didático Schritte Plus;

\* Caixa de Som ;

\* Notebook.

\* Apostila de Atividades;

## Anexo 8

### PLANEJAMENTO DE AULA

Professor (a): Alexandre Jorge Ano: 2018 / 2019

Período: Quarta Semana de Aula

Horas / Aula: 03 horas/aula

Componente Curricular Língua Alemã

Eixos: Prática das Quatro Habilidades: Ler, Falar, Escrever e Ouvir

#### Conteúdos

- \* Boas-vindas do professor;
- \* Revisão da última aula;
- \* Konversation in Deutsch (Conversação Básica em Alemão);
- \* Die Zahlen.

#### Objetivo Geral

- \* Refletir sobre o aprendizado da língua alemã, bem como, das línguas portuguesa e terena;

- \* Comunicar informações pessoais elementares;

\* Realizar comunicação básica em alemão (Wie geht's; Wie Heissen Sie?; Wo wohnen Sie?; etc.), utilizando os números.

#### Situação Didática/Procedimentos Metodológicos

\* Nestas aulas, o professor, inicialmente, dará as boas-vindas aos alunos; em seguida, fará uma breve revisão e contextualização daquilo que foi ensinado na última aula, enfatizando a oralidade. Em seguida, o professor se apresentará aos alunos em alemão, fazendo perguntas aos alunos em alemão, verificando a pronúncia das palavras e corrigindo-as quando necessário.

\* No segundo momento, os alunos registrarão no caderno os números em alemão (0 a 20). Em seguida, o professor fará a prática da oralidade dos mesmos, sempre verificando a pronúncia das palavras de forma acurada. Depois disso, os alunos realizarão as atividades de escrita presentes na apostila preparada pelo professor para este fim específico.

\* No terceiro momento, os alunos realizarão atividades em dupla perguntando e respondendo o que aprenderam nas aulas de hoje um ao outro (principalmente a pergunta: "Wie alt sind Sie?"); depois disso, os mesmos trocarão de colega a fim de se reforçar o aprendizado.

\* No quarto momento, o professor fará o fechamento do curso. Fará os agradecimentos, as considerações, e responderá às últimas dúvidas e perguntas sobre o conteúdo estudado e sobre a vida social e cultural na Alemanha.

#### Recursos Didáticos:

- \* Lousa e giz;
- \* Livro Didático Schritte Plus;
- \* Apostila de Atividades;