



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

MAURICLEI PFEIFER

**O uso das línguas maternas pelos alunos nas casas familiares rurais de
Riqueza, Iporã do Oeste e Quilombo/SC: o papel da pedagogia da alternância**

**CHAPECÓ/SC
2025**

MAURICLEI PFEIFER

O uso das línguas maternas pelos alunos nas casas familiares rurais de Riqueza, Iporã do Oeste e Quilombo/SC: o papel da pedagogia da alternância

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS *Campus* Chapecó/SC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob a orientação da Prof^a Dra. Cristiane Horst.

**CHAPECÓ/SC
2025**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

Centro, Chapecó, SC - Brasil

Caixa Postal 181

CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Pfeifer, Mauriclei

O Uso das Línguas Maternas Pelos Alunos nas Casas Familiares Rurais de Riqueza, Iporã do Oeste e Quilombo/SC: O Papel da Pedagogia da Alternância / Mauriclei Pfeifer. -- 2025.

152 f.

Orientadora: Doutora Cristiane Horst

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Chapecó, SC, 2025.

1. Interação linguística. 2. Pedagogia da alternância. 3. manutenção linguística. 4. Línguas minoritárias. 5. Modelos alternativos de educação profissional. I. Horst, Cristiane, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

MAURICLEI PFEIFER

O uso das línguas maternas pelos alunos nas casas familiares rurais de Riqueza, Iporã do Oeste e Quilombo/SC: o papel da pedagogia da alternância

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 11/02/2025

Aprovado em: 11/04/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cristiane Horst – UFFS Chapecó
Presidente da banca/orientadora

Prof. Dr. Melissa Betoni – IFSC-Chapecó/PPGEL-UFFS
Membro titular interno

Prof. Dr. Sanimar Busse – UNIOESTE/Cascavel
Membro titular externo

Prof. Dr. Neusa Inês Philippsen – UNEMAT/Sinop
Membro suplente

Chapecó/SC, Abril de 2025

Aos que pactuam pelo conhecimento para equidade, dedico.

AGRADECIMENTOS

“E das trevas fez-se a luz”

Conquistas, superação, transpor desafios, vencer metas... tudo parte da inquietação, do inconformismo, de sentir-se incomodado a ponto de nos instigar à mudança.

Sozinhos? Força, determinação, autoconfiança, persistência... são palavras que carregam um sentido imensamente forte, mas trazem uma sensação de isolamento, de conseguir por si só, e isso é tão triste.

Talvez possa soar pouco confiante, talvez cético, quiçá inseguro, mas de todas as conquistas que me orgulho, de todas as vezes que minhas trevas se fizeram luz, sempre foi por esforço coletivo, sempre soube ter com quem contar... sempre houve quem, pelo menos, vibrasse comigo, acreditasse em mim ainda mais que a mim mesmo.

Nova conquista. E o que mais emociona é poder agradecer.

Agradeço a meus pais. Não há sequer momento, desde minha infância, que não os senti me amparando, me guiando pela mão como quando em meus primeiros passos. Disso a certeza que o único homem que quer ver outro melhor é seu pai. Nunca senti ser diferente.

Agradeço a minha esposa. Foi persistente, confiante, me apresentou um amor incondicional e sem julgamentos... O paraíso é aqui... e como se já não bastasse, entregou-me os maiores tesouros que qualquer homem poderia desejar...

Agradeço a meus filhos – Willian; Anthony – o respeito, a consideração, o apreço, o carinho... mesmo nas pequenas e rotineiras ações, transformam nossa casa em lar. Vê-los crescer, ter a certeza que dia a dia tornam-se imensamente melhores que eu terei sido... a recompensa mais doce que nem em toda vida poderia desejar.

Agradeço a Professora Doutora Cristiane Horst, minha Orientadora. Prof^{ta} Cris, vê-la encorajar, trazer segurança, iluminar caminhos afirma a certeza de uma sociedade sempre melhor. Amigo não se compra, não se constrói, se cativa. São incondicionais, para a vida toda. Antes Professora. Hoje, com muito orgulho, Grande Amiga.

Muitos sóis na minha vida para iluminar as trevas que já não assustam mais.

É mais fácil desintegrar um átomo que um preconceito”
(e seu resultado tão poderoso quanto – Grifo próprio)

Albert Einstein

RESUMO

A colonização da região em que as Casas Familiares Rurais estão inseridas tem uma origem ligada diretamente com a colonização Europeia que se instalou primeiramente no Rio Grande do Sul. Nos primeiros anos de colonização, as línguas mais presentes nessas regiões eram variações da língua alemã e da língua italiana, falada já nas colônias gaúchas de onde migraram os colonizadores que aqui chegaram, trazida dos respectivos países da Europa durante movimentos anteriores de imigração. Além da região de colonização, também é importante ressaltar que as comunidades se separavam pela origem da migração, também pela língua falada e pela religião. Detalhes muito marcantes, mesmo dividindo a mesma língua, como é o caso, por exemplo, das colônias de Porto Feliz (hoje Mondaí) e Porto Novo (atual Itapiranga), que compartilhavam a língua alemã, mas dada a diferença religiosa, dividiram-se e hoje estudantes de ambas interagem na casa familiar de Riqueza, por exemplo. Linguisticamente, diversos fatores corroboraram para que a língua portuguesa tomasse cada vez mais espaço e fosse mitigando as línguas maternas desses grupos. Pressões políticas, perseguições militares, instituição de uma língua oficial apresentada como de prestígio nas instituições escolares, popularização da educação, fomento de um preconceito institucionalizado nas vertentes sociais das comunidades, fazendo com que os vínculos com a cultura – também a língua – fosse desprestigiado. É importante destacar que as características geográficas dessas casas familiares também trazem diferenças na manutenção/ abandono da língua de imigração dos alunos. Essa realidade regional segue se transformando e o vínculo com a língua destes povos minoritários acaba sendo mais enfraquecido quando a instituição das escolas públicas se aproxima dessas regiões e passa a atender às crianças desses grupos. O contato dessas crianças que, até então, usavam exclusivamente a variante da língua da família, agora se vê forçada a aprender a língua portuguesa para poder sentir-se incluída no meio escolar, com a língua da escola e oficial do país. Além do mais, mesmo de forma inocente, as famílias contribuem para a língua portuguesa como língua de prestígio quando incentivam as novas gerações da importância de participar da escola como forma de aquisição de conhecimento para a evolução social, econômica e cultural. Associar a importância da escola, defendido pelas famílias, com a imposição da língua portuguesa, vista como a língua da escola incentiva a comunidade a prestigiar a língua portuguesa e entender a sua língua materna como errada, de menor valor, denunciadora de baixa escolaridade, pertencente a uma cultura secundária e ignorante pois não dominava a gramática da língua nacional. Até aqui, as escolas – multisseriadas – estavam inseridas nas comunidades e a língua portuguesa era trazida de fora pelos profissionais que atuavam nas instituições e, por muitas vezes, também dominavam a língua da comunidade. No próximo momento, nessa cronologia histórica, como forma de dar sequência aos estudos, estes alunos são levados às escolas urbanas e passam a ser a minoria. Posterior, é ofertado a disciplina de língua estrangeira nas escolas, primeiramente permitindo optar pela língua ensinada. Era a possibilidade de um breve suspiro para as línguas minoritárias das comunidades. Em um segundo momento, com conceitos de comércio mundial, as escolas passam a ter: a língua portuguesa (oficial), a língua inglesa (língua estrangeira de currículo) e uma terceira língua, escolhida pela comunidade, mas com preferência à língua espanhola (Mercosul). Essa realidade também se reflete nas casas familiares rurais de Riqueza, Quilombo e Iporã do Oeste, mas com as relações um pouco diferente. O regime é de internato alternado. Vale ressaltar que, observando de um ponto de vista diasssexual, o internato que anteriormente era exclusivo aos meninos, hoje é indistinto. Essa forma de interação acaba por trazer uma dinâmica linguística diferente, principalmente quando pensamos no sentido das línguas minoritárias, em especial as línguas de herança

trazidas por estes estudantes. Embora a pressão que estas línguas sofrem, de uma forma geral, pela realidade econômica que se apresenta, cada turma/ano escolar se porta de forma diferente, como reflexo da aceitação (e do autorreconhecimento) da sua língua de imigração como parte da sua cultura e identidade. Dessa forma, este trabalho buscou compreender a relação entre a dinâmica da comunicação em ambiente escolar de regime internato com as transformações sociais históricas, culturais, acadêmicas, comportamentais em seus grupos linguísticos, nas Associações de Casa Familiar Rural citadas, com olhar para o que contribui na manutenção/ substituição linguística e, percebendo diferença entre turmas/escolas distintas, entendendo a(s) possível(is) motivação(ões). Além disso, teve-se a atenção para identificar as particularidades linguísticas de grupos socio regionais no ambiente de internato da Pedagogia da Alternância sob a ótica da dialetologia pluridimensional de Thun com olhar para as variações diastrática, diatópica, diassexual e diarreligiosa, identificando também a influência de fatos históricos, econômicos sociais e religiosos na manutenção ou substituição linguística. Ainda, a dinâmica distinta dessas instituições auxilia para compreender os reflexos das transformações econômicas na região de abrangência na valorização de línguas regionais em seu uso na vida sociofamiliar dos alunos em diferente situação ou ambiente dialingual, apontando características da dinâmica que fundamenta a pedagogia da alternância e que interferem diretamente na manutenção ou abandono das línguas minoritárias. Primeiramente, foi importante traçar um amplo aprofundamento dos conceitos que norteiam a própria pedagogia da alternância, ainda em sua origem na França, para assim compreender como a dinâmica de alternar entre família/comunidade e escola pôde (e ainda pode) influenciar no desenvolvimento (geral, mas com olhos voltados para a formação linguística) dos indivíduos, atentando para a dinâmica linguística, em especial nas ideias de Thun com a linguística pluridimensional, identificando-os na dinâmica da pedagogia da alternância, confrontando ou confirmando-os.

Palavras-chave: Línguas maternas alemão, italiano e espanhol; manutenção linguística; escola casa familiar rural; pedagogia da alternância; oeste de SC

RESUMEN

La colonización de la región donde se ubican las Casas Familiares Rurales tiene un origen directamente vinculado a la colonización europea que se instaló inicialmente en Rio Grande do Sul. En los primeros años de la colonización, las lenguas más comunes en estas regiones eran variaciones del alemán y del italiano, ya hablados en las colonias de Rio Grande do Sul de donde migraron los colonizadores que llegaron aquí, traídos de los respectivos países europeos durante los movimientos migratorios anteriores. Además de la región de colonización, también es importante resaltar que las comunidades estaban separadas por el origen de la migración, también por la lengua hablada y por la religión. Detalles muy llamativos, incluso compartiendo el mismo idioma, como es el caso, por ejemplo, de las colonias de Porto Feliz (hoy Mondaí) y Porto Novo (hoy Itapiranga), que compartían el idioma alemán, pero dada la diferencia religiosa, se dividieron y hoy estudiantes de ambas interactúan en la casa familiar de Riqueza, por ejemplo. Lingüísticamente, varios factores contribuyeron a que la lengua portuguesa ocupara cada vez más espacio y atenuara las lenguas maternas de estos grupos. La presión política, la persecución militar, el establecimiento de una lengua oficial presentada como prestigiosa en las instituciones educativas, la popularización de la educación, la promoción de prejuicios institucionalizados en los aspectos sociales de las comunidades, hacen que se desacrediten los vínculos con la cultura –incluida la lengua–. Es importante resaltar que las características geográficas de estos hogares familiares también traen diferencias en el mantenimiento/abandono de la lengua inmigrante de los estudiantes. Esta realidad regional continúa cambiando y el vínculo con la lengua de estos pueblos minoritarios termina debilitándose cuando la institución de las escuelas públicas se acerca a estas regiones y comienza a atender a los niños de estos grupos. El contacto de estos niños que hasta entonces utilizaban exclusivamente la variante lingüística familiar, ahora se ven obligados a aprender portugués para sentirse incluidos en el ambiente escolar, con la lengua de la escuela y la lengua oficial del país. Además, incluso de manera inocente, las familias contribuyen a la lengua portuguesa como lengua de prestigio cuando animan a las nuevas generaciones a comprender la importancia de asistir a la escuela como forma de adquirir conocimientos para el desarrollo social, económico y cultural. Asociar la importancia de la escuela, defendida por las familias, con la imposición de la lengua portuguesa, vista como lengua de la escuela, incentiva a la comunidad a valorar la lengua portuguesa y entender su lengua materna como errónea, de menor valor, indicadora de baja educación, perteneciente a una cultura secundaria e ignorante por no dominar la gramática de la lengua nacional. Hasta ahora, las escuelas –multigrado– estaban insertas en las comunidades y la lengua portuguesa era traída de fuera por profesionales que trabajaban en las instituciones y, muchas veces, también dominaban la lengua de la comunidad. En el momento siguiente, en esta cronología histórica, como forma de continuar sus estudios, estos estudiantes son llevados a escuelas urbanas y se convierten en minoría. Posteriormente, la asignatura de lengua extranjera se oferta en los centros educativos, permitiendo inicialmente la elección del idioma impartido. Fue la posibilidad de un breve respiro para las lenguas minoritarias de las comunidades. En un segundo momento, con conceptos de comercio mundial, las escuelas pasaron a tener: portugués (oficial), inglés (lengua extranjera curricular) y una tercera lengua, elegida por la comunidad, pero con preferencia por el español (Mercosur). Esta realidad también se refleja en las casas familiares rurales de Riqueza, Quilombo e Iporã do Oeste, pero con relaciones ligeramente diferentes. El régimen es de embarque alternado. Vale la pena señalar que, desde un punto de vista diássexual, el internado que antes era exclusivo para niños, ahora es indistinto. Esta forma de interacción acaba aportando una dinámica lingüística diferente, sobre todo cuando pensamos en el significado

de las lenguas minoritarias, especialmente las lenguas heredadas traídas por estos estudiantes. Aunque estos idiomas generalmente están bajo presión debido a la realidad económica actual, cada clase/año escolar se comporta de manera diferente, reflejando la aceptación (y autorreconocimiento) de su lengua de inmigración como parte de su cultura e identidad. Así, este trabajo buscó comprender la relación entre la dinámica de la comunicación en un ambiente de internado con las transformaciones sociales históricas, culturales, académicas y comportamentales en sus grupos lingüísticos, en las Asociaciones de Hogares Familiares Rurales antes mencionadas, observando lo que contribuye al mantenimiento/reemplazo lingüístico y, notando la diferencia entre las distintas clases/escuelas, entendiendo la(s) posible(s) motivación(es). Además, se prestó atención a la identificación de las particularidades lingüísticas de los grupos socioregionales en el ámbito del internado de la Pedagogía de la Alternancia desde la perspectiva de la dialectología multidimensional de Thun, mirando las variaciones diastráticas, diatópicas, diasexuales y diarreligiosas, identificando también la influencia de los hechos históricos, económicos, sociales y religiosos en el mantenimiento o reemplazo lingüístico. Además, las distintas dinámicas de estas instituciones permiten comprender los efectos de las transformaciones económicas de la región amparadas por la valorización de las lenguas regionales en su uso en la vida sociofamiliar de los estudiantes en diferentes situaciones o entornos dialingüísticos, destacando características de las dinámicas que fundamentan la pedagogía de la alternancia y que interfieren directamente en el mantenimiento o abandono de las lenguas minoritarias. En primer lugar, era importante explorar ampliamente los conceptos que guían la propia pedagogía de la alternancia, todavía en sus orígenes en Francia, para comprender cómo la dinámica de alternancia entre familia/comunidad y escuela podía (y todavía puede) influir en el desarrollo (general, pero con la mirada puesta en la formación lingüística) de los individuos, prestando atención a las dinámicas lingüísticas, especialmente a las ideas de Thun con la lingüística multidimensional, identificándolas en la dinámica de la pedagogía de la alternancia, confrontándolas o confirmándolas.

Palabras clave: Lenguas maternas alemán, italiano y español; mantenimiento lingüístico; escuela en casa familiar rural; pedagogía de la alternancia; al oeste de Santa Catarina

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Escola de pedagogia da alternância no início do século XX.....	25
Figura 2: Simbologia da Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil ...	33
Figura 3: Atividades entre alunos da CFR, Prefeitura Municipal e Epagri de Riqueza	39
Figura 4: Casa Familiar Rural de Riqueza.	43
Figura 5: Jovens da CFR, comunidade e Epagri de Iporã do Oeste.	46
Figura 6: Vista parcial do prédio da CFR de Iporã do Oeste.	47
Figura 7: Associação Casa Familiar Rural Santo Agostinho, de Quilombo.....	48
Figura 8: Abrangência da CFR Riqueza.	49
<i>Figura 9: Localização das CFRs em SC.....</i>	<i>50</i>
Figura 10: Abrangência da CFR Esperança, de Iporã do Oeste.	52
Figura 11: Abrangência da CFR Quilombo.....	53
<i>Figura 12: Grupos étnicos das regiões das CFRs (ALERS, 2011).....</i>	<i>55</i>

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Preferência de língua de currículo	68
Tabela 2: Informantes CFR Riqueza.....	86
Tabela 3: Formação linguística CFR Riqueza (do autor)	87
Tabela 4: Informantes CFR Iporã.....	89
Tabela 5: Formação linguística CFR Iporã.....	89
Tabela 6: Formação linguística CFR Quilombo	91
Tabela 7: Formação linguística CFR Quilombo	91
Tabela 8: Formação linguística das CFRs.....	94
Tabela 9: Língua falada pelos alunos das CFRs	95
Tabela 10: Contratos de comércio de carne suína brasileira firmados para o ano de 2025	96
Tabela 11: Interesse dos alunos por língua estrangeira	97
Tabela 12: Falantes de língua estrangeira - CFR Riqueza	99
Tabela 13: Falantes de língua estrangeira - CFR Iporã	99
Tabela 14: Falantes de língua estrangeira - CFR Quilombo.....	99
Tabela 15: Presença da língua no cotidiano das comunidades.....	100
Tabela 16: Interesse em aprender alguma língua estrangeira.....	109

LISTA DE SIGLAS

Arcafar – Associação Regional das Casas Familiares Rurais

ASCOM – Assessoria de Comunicação Social

BNCC – Base Nacional Comum Curricular da Educação Nacional

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CFR – Casa Familiar Rural

EJA – Educação de Jovens e Adultos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mercosul – Mercado Comum entre os Países do Sul

MFR - Maison Familiale RURale

PPP – Plano Político Pedagógico

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento à Agricultura Familiar

SECOM/SC – Secretaria de Estado da Comunicação de Santa Catarina

SED/SC – Secretaria Estadual da Educação de Santa Catarina

SETUR/SC – Secretaria de Estado do Turismo de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	19
2.1	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – CONCEITOS HISTÓRICOS.....	23
2.2	O QUE É UMA CASA FAMILIAR RURAL NO BRASIL	30
2.2.1	O Currículo Escolar	34
2.2.2	O Regimento Interno e as normas de internato	36
2.2.3	Os Pilares da Instituição: Estado, Município e Sociedade	38
2.2.4	As Associações Casa Familiar Rural De Riqueza, Quilombo E Iporã Do Oeste..	42
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	54
3.1	AS LÍNGUAS EM CONTATO NAS ESCOLAS FAMILIARES.....	64
3.1.1	Línguas maternas de imigração	70
3.1.2	As línguas de currículo	73
3.1.3	Fatores de manutenção e substituição linguística.....	75
4	METODOLOGIA.....	78
4.1	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	80
4.2	METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	81
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	83
5.1	OS CONCEITOS E A VALORIZAÇÃO LINGUÍSTICA ENTRE OS ALUNOS	83
5.2	LÍNGUAS MATERNAS E LÍNGUAS DE CURRÍCULO INSERIDAS NO INTERNATO	103
5.2.1	O Currículo linguístico e a proposta curricular de Santa Catarina	103
5.2.2	A língua estrangeira de imigração e seu espaço nas CFRs analisadas	107
5.2.3	Minha Língua Materna não é o Português: Vantagens e desafios.....	109

5.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO FORMA DE GESTÃO (INDIRETA) DA LÍNGUA MATERNA.....	119
5.3.1 A dinâmica das línguas de currículo e maternas dentro do internato	120
5.3.2 O vem e vai da alternância – o comportamento da língua materna	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	145
ANEXO 01: Questionário referente às línguas de currículo	145
ANEXO 02: Questionário referente à língua de cultura	146
ANEXO 03: Questionário aos profissionais da instituição	148

1 INTRODUÇÃO

Nos vastos campos e dormitórios rústicos das casas familiares rurais, desenrola-se uma delicada tapeçaria de tradição e educação. Aqui, longe dos movimentados centros das cidades, surge um atoleiro único, que opõe o valor do vernáculo local à atração prática das línguas estrangeiras. O primeiro é o veículo da herança, do folclore e da comunidade; a última, a porta de entrada para oportunidades vistas como miragens distantes na vastidão do solo indomado. (Granereau, 2020)

No entanto, esta narrativa é complexa. Para muitos, o ambiente rural não é de isolamento, mas de integração; uma confluência onde múltiplas línguas se encontram. É nesse caldeirão que o papel e o peso das línguas estrangeiras na base educacional das Casas Familiares Rurais (Casas Rurais) do Brasil têm um significado único no caminho da modernização, ao tempo em que preserva a essência das culturas rurais.

Nesse meio a realidade que se apresenta é bastante diversa e esta complexidade levanta um questionamento que muitas vezes passa esquecido – talvez por ser visto como algo já naturalizado, incluso no cotidiano da instituição – trazendo referência aos movimentos linguísticos que se enlaçam entre línguas maternas, com destaque à língua alemã e italiana, mas não com a língua espanhola, apesar da posição geográfica entre as casas familiares de Caibi e Riqueza, que atendem alunos da fronteira entre Brasil e Argentina, com barreiras naturais como o Rio Peperi, e detalhes como a região argentina que margeia a fronteira ser pouco habitada.

Nas instituições ainda há movimentos das línguas de currículo, com a língua portuguesa como a língua oficial para as atividades escolares e as línguas inglesa e espanhola como línguas estrangeiras (aquela obrigatória e esta optativa). Assim, pensar a relação entre as variações regionais, culturais, históricas e econômicas e sua interferência na formação da identidade linguística e comunicativa do indivíduo em seu grupo social é a representação de uma necessidade para entender a dinâmica que ocorre, na manutenção ou substituição linguística, dentro das casas familiares regidas pela pedagogia da alternância.

A relação com a língua da comunidade tem um papel de formação identitária das crianças que, em muitas das situações têm a língua alemã ou italiana como a língua da família e da comunidade e a língua cotidiana nem sempre é o português, pois aquelas costumam estar presentes no cotidiano das famílias, seja em casa ou nas relações de comércio. Quanto ao inglês e espanhol, estas têm caráter curricular e, em raras situações, econômico. Isso afasta os

conceitos de necessidade e/ou formação identitária nos alunos, mas (principalmente o inglês) carrega conceitos de modernidade, oportunidade profissional, abertura global.

Ainda assim, o número de alunos que tiveram contato com a língua de imigração como sua primeira língua e, posteriormente, (nos contatos com a comunidade ou mesmo com familiares) com a língua portuguesa, mantendo ainda a relação com a língua da família bastante viva no cotidiano é bastante expressivo. As línguas espanhola ou inglesa acabam por ficar mais restritas a situações pontuais como filmes, animações, propagandas e se fazerem presentes de forma mais concisa no ingresso escolar, como disciplina de currículo.

As Casas Familiares Rurais no Brasil não são apenas instituições educacionais; eles são bastiões de um tipo de espírito humano particularmente resiliente, uma personificação do trabalho árduo, do sustento e da autossuficiência. Nessas moradas, a tendência das línguas regionais flutua no ar, embalando o núcleo da comunidade. Também nesse espaço a defesa do vernáculo é apaixonada e com razão. É o fio que tece a tapeçaria cultural, rica em costumes e saberes locais. Alimenta um sentimento de pertencimento e identidade.

Por outro lado, a aquisição de línguas estrangeiras não é apenas um bem educativo; é um passaporte para um mundo de possibilidades. No âmbito profissional, a fluência em línguas como o inglês ou o espanhol pode fazer a diferença entre uma vida enraizada nas rotinas agrárias e uma vida que compreende as correntes do comércio e da diplomacia globais, ao tempo em que as línguas estrangeiras de imigração fortalecem o vínculo do indivíduo com suas raízes, cultura e identidade. É através dela que cada aluno fortalece os vínculos de seu grupo sócio linguístico fortalecendo também os laços com as famílias que, por via de regra veem a escola como extensão da propriedade física e o convívio nela, prolongamento dos laços sociais e familiares, desinibindo os alunos, famílias e a comunidade escolar em expressar sua língua, sua cultura, sua singularidade.

O papel das línguas estrangeiras na educação rural não é absoluto. É, em vez disso, uma caminhada na corda bamba do equilíbrio, onde a narrativa cultural não é anulada nem subjugada. O estabelecimento de programas linguísticos que incorporem línguas estrangeiras sem eclipsar o vernáculo é crucial nesta dança, pois embora a dinâmica da alternância fomenta as múltiplas identidades, ainda assim as pressões que a sociedade impõe sobre as línguas minoritárias não deixa de estar completamente presente e, assim, a convivência nas Casas Familiares Rurais por si só não é suficiente para assegurar a manutenção das línguas maternas e da cultura comunitária dos protagonistas.

Analisar os enlaces sociais que regem as relações entre os seres humanos em seus grupos de fala, com suas peculiaridades, é buscar entender como a sociedade em quisto fundamenta toda sua estrutura e pode, inclusive, auxiliar a compreender os nortes destas relações. Assim, a linguagem – fundamento da comunicação entre grupos – traz consigo a responsabilidade de assegurar a comunicação, vindo carregada de traços que se fomentaram por experiências culturais, históricas, acadêmicas, regionais, tribais... e que podem revelar marcas passadas e propor tendências futuras ligadas a aspectos sociais, financeiros, culturais, acadêmicos... dentro de seus grupos e correlacionando estes com outros grupos de forma tão intensa quanto em seu meio.

A realidade linguística que se forma no ambiente das escolas com regime de internato já é, por si só, diferenciada, tendo em vista a relação direta e próxima entre discentes e o corpo didático pedagógico da escola mesmo em horários extraclasse, já que os alunos permanecem na escola durante toda a semana, fazendo desta sua casa, por assim dizer, mantendo contato com as línguas oferecidas pelo currículo escolar, como disciplinas regulares, com a língua portuguesa, mesmo em currículo ou fora dele como língua nacional e a presença de outras línguas trazidas por alguns alunos da suas famílias e/ou da comunidade.

Sob essa realidade de interação linguística nas onze Instituições Casas Familiares Rurais presentes no estado de Santa Catarina (Riqueza, Modelo, Caibi, Iporã do Oeste, Saudades, São José do Cedro, Armazém, Guaraciaba, Quilombo, Xaxim e Seara), dada a dinâmica de logística educacional nas quais o período de alternância é semanal e buscando entender essa relação *in loco*, olhou-se para três destas, considerando como fator relevante a amplitude linguística presente nos currículos escolares e nas famílias/ comunidades em que os alunos, alvo do estudo, estão inseridos.

As relações em um campo de estudo amplo e complexo como é a dinâmica linguística que circula dentro de um regime de internato em pedagogia da alternância traz inúmeras discussões e como objetivo geral deste estudo os olhares voltaram para a relação entre a dinâmica da comunicação em ambiente escolar de regime internato com as transformações sociais, históricas, culturais, acadêmicas, comportamentais em seus grupos linguísticos, nas Associações Casa Familiar Rural do estado de SC, sempre buscando entender o que contribui na manutenção/ substituição linguística.

Como objetivos específicos, também atentou em identificar as particularidades linguísticas de grupos socio regionais no ambiente de internato da Pedagogia da Alternância

sob a ótica da dialetologia pluridimensional de Thun com olhar para as variações diastrática, diatópica, diasssexual e diarreligiosa. além de medir a valorização linguística entre as línguas maternas e as línguas de currículo, observados pela escolaridade dos pais/ língua de casa, português, espanhol, inglês e a interação social entre indivíduos.

Ainda, através deste estudo, se esperava poder identificar a influência de fatos históricos, econômicos sociais e religiosos na manutenção ou substituição linguística, podendo ainda compreender os reflexos das transformações econômicas na região de abrangência da instituição na dinâmica das valorizações de línguas regionais em seu uso na vida dos alunos em diferente situação ou ambiente dialingual, além de apontar características da dinâmica que fundamenta a pedagogia da alternância e que interferem diretamente na manutenção ou abandono das línguas minoritárias.

Inicialmente existiam algumas hipóteses e dentre elas, a suposição que em um contato linguístico entre as línguas de origem, a língua nacional e as línguas de currículo, a dinâmica da pedagogia da alternância fortalece os vínculos sócio-históricos e culturais, contribuindo para a preservação da língua de origem e que o estudo apontou que a relação que os jovens conseguem manter com a comunidade de origem e suas famílias supre o afastamento da alternância e o contato com a realidade linguística escolar, contribuindo para a manutenção da língua da família.

Tomando o sentido da língua de imigração, Appel e Muysken (1987) argumentam que a “língua materna desempenha um papel fundamental na formação da identidade cultural e pessoal” (p. 28). Eles destacam que, através da língua materna, os indivíduos “internalizam os valores, tradições e crenças de sua comunidade” (p. 34). A manutenção da língua materna ajuda a preservar a herança cultural e a fortalecer os laços familiares e comunitários. Neste contexto, as práticas diárias de falar a língua materna, participar de eventos culturais e contar histórias são instrumentos poderosos na transmissão de conhecimentos e na manutenção da identidade (p. 40).

Também a transformação da imagem do agricultor, antes “colono”, como sinônimo pejorativo e agora como “produtor rural” (termo standardizado) e a relação deste com as línguas europeias de imigração trazem prestígio para a língua materna destes grupos na região de abrangência das instituições e, assim, se pode observar a relação entre os cursos oferecidos pelas casas familiares (técnico em agropecuária), a valorização agropecuária em âmbito

nacional e a possibilidade de valorização linguística dos grupos de agricultores cujos filhos frequentam estas instituições.

Quanto à escolha do público entrevistado, foram observados como critérios de inclusão, de antemão, a aceitação da participação na pesquisa, além de observar o nível/série dos membros (3º ano Ensino Médio 2024), a devida matrícula, frequência e aprovação na turma/ano, nas instituições envolvidas, o sexo como forma de atender aos percentuais propostos. Ainda, frequentar a instituição no regime de internato em alternância, acompanhando as atividades extraclasses (alimentação, pernoite) nas semanas em que sua turma estava com as atividades na instituição.

Com o mesmo cuidado, a observação para exclusão dos pesquisados considerou, de antemão, a negativa de participação na pesquisa, não ter cumprido o percentual da frequência mínima exigida, relacionado às aulas até o período da pesquisa, para o curso, não frequentar a instituição no regime de internato de alternância (vale lembrar que alguns alunos residem próximo e pernoitam em suas casas), não acompanhando as atividades extraclasses (alimentação, pernoite) nas semanas em que sua turma estava com as atividades na instituição.

Como forma de atingir os dados visados, os alunos foram abordados através de questionários voltados a observar a relação linguística destes com o currículo escolar e a relação linguística com a sociedade, a família e a escola, considerando a interação e influência das línguas maternas, das línguas estrangeiras de currículo – nos três casos o inglês e o espanhol – e da língua portuguesa como a língua oficial das instituições. Também como forma de registro e melhor entendimento da realidade, os alunos foram observados e ouvidos em conversa individualizada, em ambiente disponibilizado pela própria instituição, assegurando o sigilo e a naturalidade das respostas como forma de incentivar expressarem-se na observação do cotidiano da instituição e em conversas informais com eles e a comunidade escolar.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Observando a realidade das casas familiares rurais se constata que o público alvo são alunos, em sua grande maioria na faixa dos quatorze aos dezessete anos, muito raramente alcançando a maioridade. São alunos que frequentam o ensino médio e que além das disciplinas regulares também cumprem a grade curricular do curso técnico em agropecuária nas três instituições estudadas. A grande maioria desses alunos são filhos de agricultores dos municípios próximos às casas familiares, mas também encontramos e cada vez mais crescente um público urbano que busca nas instituições de casa familiar rural outra didática diferente da escola tradicional que estavam acostumados durante o ensino fundamental, agora na proposta de conciliar a realidade que trazem das suas casas, suas comunidades com o conteúdo técnico científico aplicado nas instituições.

A pedagogia da alternância é uma abordagem educacional que busca integrar diferentes contextos de aprendizagem, alternando períodos de estudo formal em sala de aula com períodos de aplicação prática em ambientes reais, como a comunidade local ou o ambiente de trabalho. No contexto das línguas minoritárias, essa pedagogia pode ser particularmente valiosa, pois permite que os alunos aprendam e utilizem a língua em situações reais, fortalecendo sua competência linguística e cultural.

É importante destacar que a pedagogia da alternância e as casas familiares rurais nasceram na “contramão” dos projetos públicos para a educação. De uma forma geral a educação escolar formal no Brasil surge pela iniciativa pública e dela, em forma de projeto guarda-chuva, é destinado aos municípios e às comunidades. Já a pedagogia da alternância e as casas familiares nascem de movimentos populares na preocupação de combater o êxodo rural, principalmente masculino, e fomentar a sucessão familiar nas pequenas propriedades de subsistência, com o objetivo de tecnificar, diversificar e otimizar a produção agropecuária destas como forma de viabilizar economicamente e valorizar socialmente a propriedade, a família e as comunidades interioranas. De acordo com Monteiro (2017):

Sintetizando, a Pedagogia da Alternância, tanto nas Escolas Famílias Agrícolas como nas Casas Familiares Rurais, encontra-se num plano de contradição, podendo significar uma educação voltada para os anseios dos camponeses, ou uma maquiagem por parte dos governos justamente para priorizar o mercado, no processo de acumulação do capital. Assim, há uma extensão da escola urbana no campo, modelos tradicionais de pedagogias, formação técnica voltada para o mercado empregatício, priorizando o capital em detrimento do trabalho, desrespeitando as identidades culturais dos camponeses. (Monteiro, 2017, p. 180)

Vale lembrar que a pedagogia da alternância também dispõe de algumas ferramentas específicas e estas, quando bem aplicadas, costumam surtir um efeito bastante positivo na motivação dos alunos e que acarreta em maior aprendizagem na turma. Dentre essas ferramentas, um destaque especial e que traz grande motivação aos alunos são as visitas coordenadas de estudo, onde os alunos são levados até empresas, produtores e/ou propriedades próximas para interagir e compartilhar conhecimento, podendo perceber na prática o que pensa o produtor, o empresário e a comunidade.

Embora não seja o objetivo principal desta ferramenta atuar sobre a interação linguística, ainda assim muitas das visitas são em propriedades ou empresas de empreendedores que mantêm suas línguas maternas e, por vezes, ao perceber que alguns alunos também dominam essa mesma língua (geralmente a língua alemã pois a região tem uma incidência considerável desta), nos momentos de recreação e descontração produtor e alunos dialogam usando desta, o que contribui para aproximar a língua do produtor, muitas vezes semianalfabeto, com a mesma língua falada pelos alunos que estão construindo uma carreira acadêmica mais aprofundada e que, por interação, contribui – não de forma muito incisiva, mas bastante persistente – na desmistificação de que a língua materna é uma língua inferior, falada por quem não tem conhecimento e que precisa dar espaço à língua portuguesa.

Pensando na relação linguística mais pontual entre a escola e a família, outra ferramenta bastante importante busca aproximar o conhecimento técnico, científico e agrícola empírico da família ao conhecimento aplicado na escola, e que traz consigo a interação linguística e cultural é a ferramenta do caderno de alternância na qual, ao se aproximar do final de semana, o aluno preenche com todas as atividades e temas abordados durante a semana em que esteve na casa familiar. Esses dados hão de ser lidos e assinados pela família como forma de imergi-la nos acontecimentos didático-pedagógicos que o jovem pode participar durante sua estada no internato. Da mesma forma, ao se aproximar do final de semana que o aluno esteve em casa, este deve preencher a parte do caderno de alternância destinada para este fim, relatando as atividades que fez durante a semana com a família e a comunidade e como foi sua interação com este meio social. Não diferente, ao retornar para a casa familiar rural, é o momento de os profissionais da instituição ler e assinar o caderno da alternância como forma de galgar informações para aproximar suas aulas à realidade dos jovens.

Somente observando essas duas ferramentas já é possível perceber que, mesmo não sendo aplicadas com uma intencionalidade diretamente ligada à dinâmica linguística, elas são capazes de aproximar a escola e a família no movimento didático e, com a amplitude dos resultados possíveis com estas ferramentas, também aproximar toda a carga cultural da família e da sociedade representados pelo aluno da realidade linguística da escola, com suas línguas de currículo, na maioria das vezes pensada para o desenvolvimento econômico, ligada a grandes blocos como o inglês (vista como língua mundial) e o espanhol (mais expressiva dentro das relações do Mercosul e dos países da América do Sul, Central e México).

Talvez um questionamento possa ser levantado sobre essas ferramentas, relacionado com a possibilidade da comunidade ou da família se sentir constrangida ao ser instigada a relatar as atividades semanais de forma escrita no caderno de alternância ou mesmo, enquanto produtor ou empresa, ser exposto ao falar e discutir as atividades que são desenvolvidos nas propriedades ou na empresa quando em visitas de estudos ou mesmo nas intervenções externas, uma terceira ferramenta que inclui profissionais e empreendedores das mais diversas áreas em rodas de conversas ou atividades práticas nas dependências das casas familiares rurais.

Possivelmente seja aqui um dos pontos em que a mágica acontece. Um requisito importante é que, mesmo pelo professor de linguagens, a preocupação com a gramática normativa padrão seja menos observada (talvez até desconsiderada). O objetivo principal das ferramentas é, além de aproximar família, comunidade e escola, oportunizar aos pais e à instituição a troca de informações sobre a evolução e o desenvolvimento do aluno. Este objetivo precisa estar sempre bem claro para os profissionais e esclarecido para a comunidade para que esta não se sinta inferiorizada, se expressando com liberdade e sinceridade. Quando não há dúvidas dos objetivos das ferramentas aplicadas, a dinâmica de integração entre os pilares da pedagogia da alternância acontece.

Além das relações que as casas familiares traçam com as comunidades, os produtores, as famílias e as empresas regionais, uma relação de interação linguística acontece também dentro das paredes da casa familiar rural. A diversidade de jovens atendidos é bastante ampla, tanto no sentido econômico, social, regional e, por que não, linguístico. A língua materna mais presente dentro das casas familiares analisadas, em especial em Riqueza (atende uma grande leva de jovens vindos do município de Mondaí) e na instituição de Iporã do Oeste, é a língua de matriz alemã. Mas quando essa chega à escola se depara com alunos não falantes da língua ou até falantes de outras línguas maternas (Italiano, por exemplo), além de encontrar a língua

portuguesa como língua oficial da instituição e, quando nas relações curriculares de língua estrangeira, se vê frente à língua inglesa e à língua espanhola.

Até então essa realidade linguística não é muito diferente de muitas outras escolas dentro do estado. Entretanto o que diferencia as instituições das demais escolas é, primeiramente, o regimento de internato que mantém os alunos convivendo diariamente mesmo nas atividades extracurriculares e interagindo entre si com suas peculiaridades linguísticas e culturais. Durante o período em que os alunos permanecem no educandário, alguns grupos diversificados são organizados pelos monitores para assegurar a organização e o andamento das atividades cotidianas. Essa organização não distingue as origens culturais e busca, de certo modo, promover a interação entre os jovens. Vale ressaltar as equipes de trabalhos, as distribuições dos alojamentos, as turmas em que os alunos são incluídos (embora na casa familiar rural de Riqueza se busque distribuir os alunos nas salas de aula por determinação de origem geográfica, o que geralmente assemelha-se linguisticamente). Soma-se a isso as relações sociais que os próprios jovens estabelecem entre si, de acordo com afinidades e identificações próprias.

Mas isso ainda não é tão incomum das outras tantas instituições que utilizam sistemas de internato como forma de aproximar os alunos da escola e, por vezes, viabilizar a logística da aula presencial. Pensar em uma instituição que adota a pedagogia da alternância como dinâmica educacional é entender que o internato é um período que, assim como a construção do conhecimento, se alterna entre períodos em que os jovens estarão presentes na escola intercalados com períodos em que os alunos estão nas suas famílias e comunidades. No caso das escolas analisadas, estes períodos intercalam-se semanalmente. Essa dinâmica não é longa o bastante para que ocorra o desligamento – total ou parcial – da cultura familiar/ comunitária nem curta o bastante para que a diversidade linguística que se constrói na escola seja pouco relevante.

É nessa peculiaridade que a logística da pedagogia da alternância se difere das demais escolas de internato (ou mesmo regulares). Embora os alunos estejam frequentemente junto de suas famílias, o convívio na casa familiar oportuniza interagir nas instituições como em uma rede familiar, cumprindo atividades, de certa forma íntimas como o banho, o dormir, as refeições, a própria higiene pessoal e os momentos de descontração além das atividades curriculares. Nessa etapa da alternância, a independência dos jovens é instigada, embora sob supervisão e amparo dos profissionais que atuam na escola. Pode-se afirmar que as condições que são criadas neste ambiente forçam os alunos a agirem de forma mais natural e expositiva,

o que reflete na forma com que a língua materna é tratada. Ainda assim, seria um tanto utópico esperar que o domínio da língua materna seja tão aplicado como o é no seio familiar, mas fica bastante transparente que a segurança no uso da língua materna está mais presente e a naturalidade e espontaneidade no uso dela é mais comum dadas as pressões implantadas pelos conceitos de uma língua única e gramaticalmente correta ser mais sutil.

Embora parte do estudo possa ter influência em dados informais como a percepção particular pelo conhecimento da dinâmica da pedagogia da alternância já de outrora, pelas rodas de conversa informais com os jovens, seu familiares e a comunidade em geral e o acompanhamento histórico da evolução das casas familiares, em especial a de Riqueza, e da pedagogia da alternância nestas instituições desde sua fundação, a realidade do trato linguístico que ocorre no meio social, tanto dentro quanto fora das instituições também passou por mudanças.

Dessa forma, o estudo das relações linguísticas dentro da dinâmica da pedagogia da alternância nas casas familiares de Quilombo, Riqueza e Iporã do Oeste limitou-se a um grupo mais específico de informantes – alunos do terceiro ano 2024 – por considerar que, dado o tempo em contato com esta realidade, são jovens que convivem em suas comunidades, muitos já de forma atuante, já passam a assumir tarefas mais complexas nas propriedades das famílias, ou cargos empregatícios nas empresas e no comércio regional e que também tem uma relação bastante extensa e duradoura com a pedagogia da alternância a ponto de conhecerem e compreenderem suas ferramentas e suas dinâmica de interação na relação com a sociedade, as famílias e os próprios jovens, mantendo vínculo de parceria e auxílio mútuo mesmo com aqueles já egressos.

2.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – CONCEITOS HISTÓRICOS

Uma das práticas mais efetivas em assegurar a evolução humana foi o desenvolvimento da capacidade de transmitir às novas gerações conhecimentos construídos, o que chamamos educação. Nessa perspectiva, diversos métodos e didáticas foram sendo desenvolvidos (e experimentados) durante os anos. Observando os movimentos de transformação social que inflamaram o mundo durante, em especial, a primeira metade do século XX percebemos que a preocupação com a formação das gerações durante cada período também acompanhou as agitações e transformações sociais.

A Europa, citando pontualmente a França, tem uma história de movimentos sociais e representação popular bastante intensa e, em meio a duas grandes guerras que mobilizaram o mundo, o dito berço da cultura ocidental traz à luz, por volta de 1935, uma pedagogia voltada para filhos de pequenos produtores rurais com o intento de prepará-los na tarefa da sucessão familiar – a Pedagogia da Alternância, aplicada na “*Maison Familiale Rurale*” (MFR), ou “*Casa Familiar Rural*” (CFR).

A Pedagogia da Alternância surgiu na França, em 1935, na localidade de Sérignac Péboudou, motivada pela vontade de famílias rurais, comprometidas com o sindicato, em fornecer a seus filhos uma formação condizente com a realidade do campo. [...] Constituiu-se, assim, a primeira MFR (Maison Familiale Rurale) do mundo. Todavia, somente dois anos mais tarde, apoiada pela Lei da Aprendizagem de 1929, é que surge a MFR de Lauzun, já com todos os alicerces desse modelo educativo: a associação rural, o uso efetivo da Pedagogia da Alternância, a preocupação com o desenvolvimento local e um enfoque na formação integral do alternante. (GARGIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 33)

Importante destacar que, embora em suas origens a proposta seja a de transformar o indivíduo para a permanência no meio em que vive, transformando-o, com a expansão e amadurecimento desta pedagogia, novas propostas e caminhos assumem, também, o papel de buscar expandir para o desenvolvimento da macro região ou ainda da sociedade global, mitigando em certo ponto a ideia de desenvolver o indivíduo para a sucessão familiar, entendendo que a migração é uma realidade social e que o aluno precisa estar apto para construir seu espaço, mesmo quando este seja em ambientes urbanos. Para o estado de Santa Catarina, a definição oficial da pedagogia da alternância é trazida como:

A experiência, agora transformada em política do Ensino Médio na metodologia da Pedagogia da Alternância, teve início em 2018 em duas Escolas do Campo. Nessa metodologia, o estudante, durante o curso, e, como parte integrante dele, participa concomitante e alternadamente de dois ambientes/situações de aprendizagem: o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC). (GOVSC, 2024)

A formação em pedagogia da alternância tem na base os Instrumentos Pedagógicos, que constituem um roteiro de estudos com dez pontos. O plano de estudo, por exemplo, que abre o roteiro, é um método de pesquisa participativa, que possibilita analisar vários aspectos da realidade do aluno e promover uma relação autêntica entre a vida e a escola. Outros instrumentos são temas geradores, conteúdos vivenciais, caderno da realidade... onde o ponto

da singularidade é a relação entre a família, a sociedade e a escola. Assim, integrar a escola como representante do conhecimento técnico-científico, a sociedade como o meio a ser desenvolvido e o indivíduo, a família como agente da transformação são características sempre presentes nas propostas fomentadas pela pedagogia da alternância.

Os princípios da formação em pedagogia da alternância e os instrumentos metodológicos desse modelo de educação que nascem propondo a formação, não mais de uma gleba da população voltada somente para o serviço braçal, mas exposta a ferramentas de conhecimento tecnológico voltado para a autonomia, o desenvolvimento e a sucessão familiar, em especial nas propriedades de subsistência com base familiar.

Figura 1: Escola de pedagogia da alternância no início do século XX



¹Figura 1: Escola de pedagogia da alternância no início do século XX.

Fonte: Pedagogia e Vida, 2012

De forma geral, a pedagogia da alternância tem em suas bases o vínculo com o pertencimento social e local. Esta ideologia se manifesta quando, em suas origens, naquele momento, busca frear o êxodo rural. Destaca-se assim, conforme Granereau², em sua obra “O Livro de Lauzun: Onde começou a pedagogia da alternância”:

1 No quadro de Ardósia: “O povo que possui as melhores escolas é o primeiro entre todos os povos; se o não é hoje, sê-lo-á amanhã”. Escola de Pedagogia da Alternância no início do século XX - Buigny-los-Gamaches, Somme

2 Abbé Pierre-Joseph Granereau (janeiro de 1885 – Julho de 1987, Puysserampion, sudoeste da França). Foi ordenado padre em 1909. Criou a primeira Casa Familiar Rural (ou Escola da Família Agrícola) em regime de alternância (1935).

Filho de camponeses, nascido em 1885, na França, no meio dessa terra que gruda nos pés e acelera o coração. Para sair da casa paterna, simples caminhos enlameados pela chuva e pelo degelo. Eles também são terra e, porque são terra, são amados malgrado sua lama, como se ama estes múltiplos caminhos que atravessam os campos e que fazem avançar em direção ao objetivo sem tirar os pés do solo. Eu aprendi a falar com esta maravilhosa língua d'Oc³ que ajuda a compreender melhor meu país. (Granereau, 2020)

Pensando nessa sustentação da educação pelos pilares, a relação com o meio social e a família é muito forte. Isso fica claro quando, na idealização da proposta, Granereau faz questão de destacar sua língua local, embora bastante específica. Ainda, cita a relação com a terra, com a economia, com a religião, a responsabilidade cidadã para com sua comunidade.

De todos os fatores considerados na pedagogia da alternância como forma de vincular a educação escolar com o meio e a cultura em que o indivíduo está inserido, é importante pontuar que possivelmente o destaque mais visionário como manutenção das características daquele grupo envolvido e de equidade social seja o reconhecimento do trabalho da mulher dentro do seio familiar.

Embora hoje muito se discuta sobre a igualdade de gênero, para a infância do autor (importante perceber que nasceu em 1885) a imperiosidade do sexo masculino era tido por verdade absoluta. Ainda assim, Granereau destaca também a participação da mulher no trabalho da família, que em sua realidade sequer era reconhecido.

Quantas vezes vi mamãe deixar o campo ao som de um Angelus, às onze e meia, para preparar rapidamente uma refeição que deveria estar pronta assim que chegássemos, após que soasse o Angelus do meio-dia na igreja de nossa paróquia. Durante as refeições, os homens repousam, comendo, mas a mulher, obrigada a servir, deve-se levantar diversas vezes. Terminada a refeição, papai ia dormir; mamãe lavava a louça, arrumava toda a cozinha, depois, no momento de ir repousar, tinha de se preparar para a acompanhar papai que acabara de se levantar e já dava o sinal de partida (Granereau, 2020)

Pensar hoje o papel da mulher na família daquele momento também traz compreensões linguísticas, já que cabia à mãe o papel de educar os filhos. Assim, a cultura, inclusive a manutenção linguística daquele grupo cultural em especial passava intensamente

3 Língua romântica falada ao sul da França, nos vales alpinos italiano e em regiões limitadas da Espanha. O termo “Oc” deriva de Occitania (Aquitânia), região dominada pelo Império Romano e que, posteriormente foi motivo de um prolongado conflito entre França e Inglaterra na Idade Média. (NT).

pelos conceitos dela. Com isso, os esforços da pedagogia da alternância em manter a cultura, assim também a identidade linguística destes grupos campestres também precisou envolver um conceito além de seu tempo quanto ao papel e seu reconhecimento para a mulher como agente de transformação e estruturação social, tanto que, em 1938, o movimento das Casas Familiares Rurais promove a criação das jornadas rurais femininas:

[...] o dia 30 de novembro, na Casa Familiar vazia de meninos, as moças da região foram convocadas para uma primeira Jornada Rural Feminina. Essa Jornada e as que se seguiram, foram possíveis graças ao devotamento da senhorita Marie-Thérèse Duranthon, de Seyches, professora de corte e costura, e da senhorita De Maignas, professora de higiene em Marmande. Vinte moças responderam à chamada, perguntando-se sobre o que poderiam fazer numa casa destinada a meninos. Assim mesmo vieram...para ver! (Granereau, 2020)

Naquele momento, a agricultura francesa sofria forte transformação e aumento do êxodo rural. Para enfrentar o problema agricultores do país, em especial da comuna francesa de Lausun, sudoeste da França, preocupados com a formação de seus filhos e a possível realidade do abandono rural para áreas urbanas se organizaram em associações e criaram a Escola Família Agrícola (EFA). A experiência foi bem-sucedida, expandiu-se na Europa e depois para outros continentes, chegando à América e ao Brasil.

Desde sua idealização, a pedagogia da alternância apresenta novos conceitos de aprendizagem e de dinâmica pela qual se estrutura. Gimonet (1998) traz a relação presente de o aluno como protagonista de sua própria formação e da educação como continuidade do aprendizado, não uma etapa separada das experiências socioculturais, durante todo o percurso de vida, sem desprender da individualidade e das singularidades que cada ser constrói em sua formação:

A idade dos alternantes e conseqüentemente sua experiência e maturidade fisiológica, psicológica, social, profissional, cultural, etc. dão, é claro, ao sistema um colorido particular sem modificar, portanto os invariantes, porque existe sempre em cada um a singularidade dos processos e as mesmas necessidades de ação, de reconhecimento, de segurança e de progresso, isto é, de êxito. (Gimonet, 1998)

Então, aceitar as peculiaridades de cada indivíduo são uma necessidade primordial para assegurar a construção (e não transmissão) do conhecimento. E neste sentido, pensar em peculiaridades transcende a ideia de raça, cor, classe social ou laços sociofamiliares. Ela

também precisa considerar aspectos culturais e linguísticos. Assim, construir conhecimento, seja ele linguístico, comunicativo ou técnico científico é um processo infinito e contínuo que não só se aprimora como também diversifica.

Além do mais, a pedagogia da alternância nasce, em sua essência, com o intento de instigar o aluno à formação de seu próprio conhecimento, não como forma de adequá-lo à sociedade, mas como forma de conhecer-se e ao meio em que está inserido e assim ser capaz de perceber possibilidades e necessidades para transformar e contribuir para a sociedade local. Nesse conceito, a aprendizagem e suas implicações agem no meio como a uma pedra em um lago, já que partem do indivíduo se compreendendo e evoluindo enquanto ser humano para, na sequência (e em paralelo, por que não?) transformar a comunidade em que vive e assim sucessivamente para a transformação do mundo.

Com visão voltada para esta singularidade que transforma a grupalidade, a pedagogia da alternância busca integrar as esferas educativas, familiares e sociais em uma interação contínua, complexa e ampla, onde o aluno é o centro e migra constantemente entre todos os meios e, com ele, os conhecimentos, culturas e linguagens interagem e se transformam de forma dinâmica.

Mas tudo depende também das dimensões da experiência investidas para a formação, a saber: (...) os campos vivenciais levados em conta: familiar, profissional, social, porque são de fato esses três campos que constituem o que se chama habitualmente o ambiente de vida, a vida quotidiana que alternam com a vida escolar. (Gimonet, 1998)

Assim, a pedagogia da alternância se desenvolveu e conquistou seu espaço partindo de uma educação campesina no intento de fortalecer a sucessão familiar, combatendo o êxodo rural através do fortalecimento das propriedades atrelada ao conhecimento científico, mas também (e talvez o ponto mais efetivo) à identificação e valorização da realidade e da cultura local. Quando pensar a valorização da cultura e da identidade local e do indivíduo, é impossível não atentar para a identidade linguística destes. Dessa forma, observando o indivíduo e seu meio – suas peculiaridades – a pedagogia da alternância busca partir deste para os conceitos mais amplos como a sociedade, o país ou o mundo.

Atualmente, a pedagogia da alternância, em seus projetos de casa familiar rural, na França, não se restringe somente a cursos voltados ao meio rural. Cursos das mais diversas

áreas, desde engenharias até prestação de serviços, de acordo com a realidade e a necessidade de cada comunidade, são oferecidos.

No Brasil, a pedagogia da alternância surge com o objetivo semelhante ao proposto na França: inibir o êxodo rural, atendendo à necessidade de escolarização e formação de jovens marginalizados de espaço distantes dos centros cujo desenvolvimento e escolarização já se faziam instituídos e que muitas vezes sentiam sua cultura, assim então sua capacidade linguística, inferior àquilo que se apresentava como cultura de prestígio, estandardizada. Mais uma vez, é nesse posicionamento de partir do indivíduo para expandir até o global que as instituições CFRs são implementadas.

As primeiras instituições brasileiras nesse contexto surgiram em Pernambuco, por volta da década de 60 e em sequência se expandiram para outros estados, chegando a Santa Catarina nos anos 1990. Desde o ano de 1998 estes movimentos foram atrelados ao Governo Federal através do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento à Agricultura Familiar).

A Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou as então Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta. (Teixeira, Bernartt e Trindade, 2008)

Hoje, de acordo com o INEP, 2019, o Brasil conta com 437 instituições em Pedagogia da Alternância (31 das que estão presentes no estado de Santa Catarina) atendendo aproximadamente 17 mil estudantes do país. Nas instituições do estado, 11 são voltadas para o ensino médio, com cursos voltados para atender a profissionalização no meio rural, oferecendo curso de Técnico em Agropecuária em Riqueza, Iporã do Oeste, Saudades, Caibi, Quilombo, Armazém, Guaraciaba, São José do Cedro, Modelo, Xaxim e Seara.

Tendo em vista surgirem como instituições fomentadas pelas famílias e suas comunidades, as escolas de associação casas familiares rurais mantém uma relação bastante próxima da comunidade as quais atende e sua cultura (assim, a língua das famílias e das comunidades também se fazem bastante presentes).

Nas diferentes regiões brasileiras recebem denominações diferenciadas como Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Comunitárias Rurais (ECOR). Na última década estas diferentes instituições se

organizaram nacionalmente por meio do Movimento Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Na atualidade os CEFFAs se estruturaram com cerca de 437 Centros localizados em 22 estados federativos. A rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância se organiza em duas associações – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB e Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR – que congrega as Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais. (Câmara de Educação Básica, 2020)

Isso mostra a autonomia que as instituições de casa familiar rural (destaque aqui para as associações regionais comunitárias) possuem na forma de se organizar. Vale destacar que partem de movimentos sociais locais, mas ainda assim, estão vinculadas a uma associação de autarquia maior a qual são submissas e, tendo em vista as parcerias com entidades diversas, destacando as relações públicas de esferas municipais e estaduais, precisam se adaptar ao que é determinado por estes, o que por vezes descaracteriza partes da identidade regional, mas traz benefícios compensatórios na formação e desenvolvimento dos jovens e de sua comunidade que justificam a interação política educacional entre as organizações comunitárias, municipais e estaduais.

2.2 O QUE É UMA CASA FAMILIAR RURAL NO BRASIL

Com origem na França, as casas familiares rurais se difundiram por todo o território brasileiro de forma bastante semelhante. Seus primeiros sinais dentro desse espaço geográfico aconteceram no estado do Espírito Santo, em sequência para os demais estados. Entretanto, dadas as limitações de comunicação e por se tratar de movimento nascido da idealização local, primeiramente sem o olhar do estado, precisa de tempo que prove sua eficiência para depois ser buscado por outras regiões e, somente mais tardiamente, para outros países. É importante ter clareza das origens da pedagogia da alternância como movimento sócio comunitário local, com o interesse de suprir uma necessidade daquele espaço, diferente dos movimentos implantados pelo Estado, que tendem a ser aplicados em formato guarda-chuvas, atendendo todo (ou pelo menos grande parte) o território de forma padronizada, impulsionando sua disseminação por uma área maior e mais rapidamente.

As Casas Familiares Rurais (CFRs) tiveram origem na França na década de 1930 por iniciativa de um grupo de famílias camponesas interessadas na formação profissional aliada à educação humana para seus filhos. [...]. No estado do Paraná o processo de implantação das Casas Familiares Rurais iniciou em 1988 seguida pelos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul com discussões dos agricultores e envolvimento das comunidades. (Fundepar, 2018)

Na França, esses movimentos de pedagogia da alternância surgem ainda na primeira metade do século XX, ao tempo em que chegam ao Brasil somente mais de três décadas depois. Já sua expansão até chegarem no sul do país, mais especificamente no extremo oeste de Santa Catarina, será necessário mais de meio século.

As casas familiares rurais são instituições de ensino ligadas à pedagogia da alternância e, no caso do Brasil, com formação voltada para ensino médio profissionalizante ligado ao agronegócio. Porém, já existem algumas instituições que buscam oferecer essa modalidade pedagógica nos anos finais do ensino fundamental. São escolas piloto que, tendo em vista o bom desenvolvimento daquelas anteriores com o ensino médio profissionalizante, entendem que a pedagogia da alternância pode suprir as necessidades educacionais de uma região e aproximar os pilares da formação humana (profissional, científica e social).

Antes de mais nada, por estar vinculada à pedagogia da alternância, as casas familiares têm como necessidade para o desempenho de suas atividades sociais conquistar a participação e apoio de toda a comunidade escolar, se estruturando em cima de parcerias com municípios, famílias, propriedades, estado e empresas de toda a região. Nessa relação entre a instituição e a comunidade, é previsto a alternância dos alunos em dois momentos, um visto como tempo escola (TE) e outro como tempo comunidade (TC):

No Tempo Escola, são desenvolvidas as aulas teóricas e práticas. No Tempo Comunidade, as atividades são realizadas com orientação e acompanhamento dos professores na propriedade: estudo dirigido, pesquisa de campo, aplicabilidade da ciência e da técnica, partilha de saberes, registros de observações, além de diário de campo. Esse é o período em que o estudante desenvolve pesquisas, projetos, atividades individuais e coletivas com o auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico dos professores. Nas 40 semanas letivas, o estudante intercala uma semana na escola e uma semana na família/propriedade/comunidade. (GOVSC, 2024)

Proposto pela própria pedagogia da alternância para suprir o afastamento dos alunos do educandário pelo período cumprido em casa, existem algumas ferramentas importantes onde qualquer escola que busque se reger por esse sistema pedagógico sente a necessidade de adotar. Ferramentas como caderno de alternância e o plano de estudo buscam aproximar as famílias da escola, já que no caderno de alternância os professores relatam as atividades desenvolvidas pelo aluno durante a semana em que esteve em internato, tendo a possibilidade

também de redigir sobre o comportamento, a evolução e o interesse do aluno em relação à casa familiar rural e seus conteúdos. Esse “relatório” é levado para as famílias as quais não leem e assinam. Nesse mesmo caderno de registro, antes do retorno da jovem para a instituição, os familiares relatam (isso é instigado para que ocorra em roda de conversa na família) como foi a semana da jovem na propriedade, as atividades que desenvolveu, seu desenvolvimento pessoal, o que a família pôde perceber na jovem e que tenha relação com a instituição e os anseios do que a família espera que a própria casa familiar possa fazer por essa jovem.

Ao mesmo tempo em que a ferramenta do caderno de alternância é aplicado, outra ferramenta – o plano de estudos – Provoca o aluno, através de uma lista de perguntas elaborada por seus professores, a reunir a família ou, mesmo algumas vezes, a visitar vizinhos, empresas locais, outros espaços da comunidade para que consiga angariar respostas, indiferente de sua fundamentação técnico científica, e que são trazidas para a instituição e, durante o período de aulas, discutidas com professores e seus colegas, desenvolvendo conjuntamente os conceitos técnicos, partindo do conhecimento popular. É uma relação de parceria direta que instiga o aluno a manter vínculo com os conteúdos no período não presencial e também provoca a participação das famílias junto à escola.

A relação das casas familiares rurais com a comunidade é sempre muito forte, uma depende da outra: as casas familiares porque é na comunidade que encontram o campo de pesquisa e a comunidade porque vê através das casas familiares o desenvolvimento social dos jovens e a preparação desses para o mercado de trabalho, tanto no intuito de dar sequência às propriedades quanto atender às necessidades da indústria e comércio locais. Aqui também se destacam uma terceira e quarta ferramentas da pedagogia da alternância: As visitas externas, nas parcerias entre a instituição, produtores e/ou empresas, onde os alunos são levados a conhecer *in loco* a organização e a estrutura destas vinculadas à casa familiar rural.

A presença da ferramenta é um momento de interação em que, na grande maioria das vezes, os gestores da propriedade ou empresa visitada estão presentes e os jovens podem ter a oportunidade de questionar e entender como acontecem as atividades rotineiras, oportunidades, desafios e como foi o desenrolar para alcançar o patamar que se encontra, além de discutir visões futuras para as atividades em questão naquele momento. Outro vínculo com o mercado de trabalho também é os serões educacionais em que empreendedores, funcionários e pessoas de destaque na sociedade em suas áreas de atuação são convidados para uma visita às dependências da casa familiar e, em forma de roda de conversa, discutir com os alunos e professores os temas que estão sendo analisados naquela semana.

Lembrando que as instituições Casa Familiar Rural são escolas que têm sua origem nos ensejos da sociedade a que ela atende, é importante destacar que o ponto de partida para sua criação vem dos movimentos sociais locais e sua maior função é a de atender às necessidades e expectativas deste público. Assim, embora as escolas, pelo menos no estado de Santa Catarina, sejam mantidas pela cooperação mútua entre estado, municípios e a comunidade (nessa inclui-se os pais, mas também diversos parceiros que financiam e/ou pactuam na união de esforços), a parte mais significativa desta tríade sempre foi a comunidade representada, entre outros, pelos pais e familiares que, através de diversas ferramentas como o caderno de alternância, o plano de estudos, dentre outros, ganham voz para expressar-se, inclusive sua língua e cultura, e conseguem se ver representados e fortalecidos.

Figura 2: Simbologia da Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil



Figura 3: Simbologia da Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil

Fonte: Portal Cantu, 2014

Dentre outros, podemos destacar, de forma sucinta, como principais objetivos de uma Casa Familiar:

- Aulas Teóricas e práticas das disciplinas do ensino fundamental e principalmente das disciplinas agrícolas;
- Pesquisas da situação das propriedades locais;

- Melhoria, de higiene, das propriedades, da alimentação, visando melhor qualidade de vida do jovem e de sua família;
- Trabalhos em equipes visando desenvolver o espírito associativista no desempenho de tarefas diárias, e a responsabilidade do jovem;
- Viagens de estudo, visando conhecer outras realidades e adquirir novos conhecimentos com outras pessoas;
- Projeto de gestão Rural com os jovens e suas famílias, visando a administração dos recursos da propriedade;
- Associação dos jovens de acordo com as turmas, visando arrecadação de recursos em conjunto;
- Estágios técnicos;
- Apresentação de relatórios e projetos;

Assim, é comum e corriqueiro a pactuação de parcerias, inclusive com a iniciativa privada, voltadas para expandir as práticas didáticas da instituição e, por diversas vezes, parcerias que injetam valores de investimentos para serem aplicados nas propriedades dos estudantes, em projetos predispostos e elaborados pelo próprios alunos em acordo com suas famílias e orientados pelos professores/ monitores, para fomentar atividades econômicas que por diversas vezes evoluem e são incorporadas nas atividades de sustento econômico da família e da propriedade.

2.2.1 O Currículo Escolar

De uma forma geral, a estrutura curricular das três casas familiares em questão é semelhante. Se tratando das línguas de currículo todas elas oferecem a língua estrangeira espanhola e a língua inglesa, muito provavelmente porque são as línguas vinculadas diretamente com a economia nacional e global, tendo em vista a língua inglesa como a língua relacionada ao comércio global e a língua espanhola como a língua do Mercosul. As peculiaridades que se percebe estão relacionadas aos cursos que cada instituição oferece e, então, alteram as disciplinas e sua carga horária quando relacionadas às disciplinas técnicas.

Essa realidade é muito comum na grande maioria das escolas do estado de Santa Catarina e não é diferente nas instituições de ensino por pedagogia da alternância em Riqueza,

Iporã do Oeste e Quilombo, especialmente após os acordos firmados entre a ARCAFAR⁴ e o estado de Santa Catarina que se responsabiliza com a contratação dos professores e, a partir do ano de 2024, também com a alimentação dos alunos em internato e a inclusão destes nos projetos do ensino regular regido pelo estado de Santa Catarina.

Tendo em vista o currículo escolar, existe investimento em língua estrangeira nas instituições da mesma forma que na rede tradicional de ensino, mas nada que se destaque ou difira e, ainda assim, voltado para línguas pensadas na formação dos alunos para o mercado de trabalho (aqui se apresentam a língua espanhola e a língua inglesa). Ainda assim é incorreto afirmar que existem barreiras para o ensino das línguas de imigração, mas também não se pode dizer que estas são incentivadas de forma significativa dentro das Casas Familiares Rurais pesquisadas. Nesse contexto nenhum movimento aparente busca fortalecer ou apreciar de forma consistente as línguas ligadas às comunidades locais dos alunos e suas línguas regionais e de cultura. Mesmo que conceitos de valorização cultural sejam previstos na LDB, estes não parecem receber a devida atenção quando se trata da prática em sala de aula.

Reforça-se que a Segunda Língua Estrangeira é um componente curricular obrigatório que integra os Itinerários Formativos do currículo do Ensino Médio, devendo ser ofertada pela Unidade Escolar a partir da análise dos arranjos culturais e produtivos locais, sendo possível a oferta de uma dentre as seguintes opções: Italiano, Francês, Espanhol e Alemão, não podendo ser escolhida a Língua Inglesa, pois faz parte da Formação Geral Básica, conforme a BNCC e o CBEMTC. A periodicidade da Segunda Língua Estrangeira será anual e avaliação trimestral e numérica. (GOVSC, 2024)

Claro que vários fatores podem afetar o fato de as línguas comunitárias não serem trabalhadas em classe isso vai desde as intenções da própria comunidade que muitas vezes expressa certo preconceito com sua própria língua considerando a língua espanhola ou ainda mais a língua inglesa com as línguas merecedoras de atenção pensando em uma forma econômica e no conceito que se tem dos Estados Unidos em especial dentro da economia global ou então a própria língua espanhola como a língua que poderia supostamente facilitar as relações entre os seus filhos no aprendizado dessa língua e as possíveis relações financeiras e econômicas com os países fronteiriços dentro do próprio MERCOSUL.

Quanto à questão da língua espanhola a própria formação geográfica é um fator a ser considerado já que o extremo Oeste de Santa Catarina (e assim as instituições em estudo) estão relativamente próximas, em especial da Argentina, mas também do Paraguai, países que têm a língua espanhola como sua língua oficial.

A LDB oferece o ensino de língua estrangeira minoritárias, como representação da cultura regional, contratando profissionais sob a visão do notório saber e por representar uma vontade da comunidade local. Ainda assim, não são evidentes movimentos, nem partidos da gestão pública nem impulsionados por movimentos comunitários locais em prol dessas línguas. Aparentemente, ainda há um certo preconceito com as línguas estrangeiras quando não a língua inglesa. Ao se tratar da língua espanhola, acordos econômicos dentro do Mercosul e a “política da boa vizinhança” impulsionam e mantém investimentos desta dentro do ambiente escolar, embora não o seja com o mesmo conceito e valorização quanto à língua inglesa, fato estampado pela disposição desta como disciplina da grade curricular obrigatória e daquela como disciplina optativa.

2.2.2 O Regimento Interno e as normas de internato

Embora cada instituição tenha suas peculiaridades e, assim, apresente um regimento próprio, de forma geral a essência é bastante semelhante, onde pode-se destacar alguns pontos importantes. A princípio, as casas familiares rurais seguem a pedagogia da alternância, principalmente na relação entre os pilares, a dinâmica organizacional e o internato. Vale lembrar que, em suas origens, as casas familiares rurais em questão foram planejadas e admitiam somente público masculino. Além do mais, os objetivos eram voltados a tecnificar filhos de agricultores familiares para que estes dessem sustento à sucessão familiar e, assim, se evitasse a evasão agrícola para os grandes centros.

Embora possa soar machista, o conceito de sucessão familiar e de financiamento/sustento da família recaía sobre o masculino (décadas de 80, 90), ideologia ainda mais fixada nas comunidades de interior, pactuada inclusive pelas meninas. Nesse período, os alunos egressos dos cursos das instituições sequer tinham direito à certificação de nível de formação, simplesmente um certificado de horas de formação para a gestão da pequena propriedade rural familiar (o que era de pouca relevância para os alunos, já que seu objetivo era a atividade agrícola na propriedade da família e o certificado era de pouca importância. Seus olhos eram voltados para as informações e conhecimentos trazidos pelo curso).

Com a evolução das instituições, um público com objetivos diferentes passa a buscar este modelo de formação e as instituições passam a certificar os alunos, a princípio trazendo junto aos conhecimentos técnicos, noções básicas de matemática, língua portuguesa e demais disciplinas de currículo necessárias para alcançar o nível de ensino fundamental anos finais. Assim, as instituições repassavam os conceitos e os alunos prestavam exames que, através dos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, poderiam ter direito ao certificado.

Embora a pedagogia da alternância regre as instituições, os pontos mais direcionais à pedagogia e currículo escolar são regulamentados pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC) e os conteúdos bases são indicados pelo documento federal da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Dessa forma, a dinâmica organizacional das aulas, de uma forma geral, respeita determinações superiores, que fogem das vontades da sociedade escolar. Vale ressaltar que dizer isso não é renegar o PPP (Plano Político Pedagógico). É importante entender que este tem a função de regulamentar a organização e as estratégias que a escola adotará para a abordagem dos temas incutidos pela BNCC e regulamenta detalhes cotidianos que os documentos superiores não abordam ou são muito genéricos.

Ainda, mesmo regrada por documentos que vão além de seu alcance, a instituição tem liberdade em desenvolver projetos linguísticos e culturais que vêm de encontro à língua de sua comunidade, desde disciplinas específicas, através da organização do grupo das disciplinas eletivas. Talvez não seja a forma mais assertiva para fomentar a língua, mas é uma possibilidade de oportunizar àqueles interessados.

Não se pode negar que existem alguns percalços que inibem os gestores escolares em oferecer aos alunos línguas minoritárias, ligadas à cultura regional e um deles que interfere bastante é a dificuldade em encontrar profissionais habilitados para atuarem, especificamente, com a língua. Ainda, fortemente naturalizado na sociedade como um todo, o conceito linguístico contra as línguas maternas das regiões em questão e o histórico de repressão e descaso faz com que não se consiga encontrar estes profissionais e assim oferecer um conhecimento de excelência ao nível que se tem a oferta do inglês e do espanhol.

De uma forma geral, também é perceptível a crença de que uma língua estrangeira que não a língua inglesa e a espanhola – esta não tão conceituada quanto aquela – teoricamente não faria sentido e não oportunizaria galgar avanços ou desenvolvimento pessoal para os estudantes. Assim, o primeiro passo para a apreciação linguística ampla, especialmente com

as línguas maternas e/ou comunitárias precisa enfrentar pré-conceitos instituídos na sociedade, inclusive entre seus falantes.

2.2.3 Os Pilares da Instituição: Estado, Município e Sociedade

Historicamente nascida dos movimentos e das necessidades da sociedade local, as instituições de pedagogia da alternância se sustentam e evoluem impulsionadas pela parceria entre o Estado, que na conjuntura atual se responsabiliza pelos direitos inerentes a todos os alunos da rede pública estadual como o transporte e a alimentação, por exemplo, inclusive assinando a certificação, subsidiando os profissionais que atuam com os estudantes. Outro pilar importante é a esfera pública municipal, mantenedora da estrutura física e das despesas ligadas a esta, que em todas as escolas observadas é mantida por todos os municípios atendidos e a terceira imagem da tríade que é a sociedade, esta englobando as famílias dos alunos, mas também a iniciativa privada que pactua dispendendo espaço para as aulas práticas e visitas, assim como a efetiva participação nas ações desenvolvidas pela escola em todos seus movimentos.

Além da contribuição para as aulas práticas e visitas de estudos, a sociedade, dada sua pujança na participação das atividades da escola, traz para dentro do ambiente escolar sua cultura. Importante destacar que de todas as escolas que pude conhecer, na casa familiar é que encontro alunos e familiares comunicando entre si e com os demais em suas línguas maternas ou, quando a língua compatível é a nacional, não mostram inibição ou constrangimento com suas expressões e peculiaridades linguísticas próprias.

Figura 4: Alunos da CFR, Prefeitura Municipal e Epagri de Riqueza



Figura 5: Atividades entre alunos da CFR, Prefeitura Municipal e Epagri de Riqueza

Fonte: Acervo CFR Riqueza, 2023

Nessa relação de contribuição mútua entre os envolvidos nos projetos de Casa Familiar Rural, quando pensada a função da sociedade na formação linguística dentro da própria instituição, fica evidente ser multifacetada e profundamente enraizada nas tradições culturais e práticas diárias. No ambiente rural, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um veículo para a transmissão de valores, saberes e identidade cultural. Nas casas familiares rurais, a linguagem é frequentemente influenciada por fatores como o trabalho agrícola, as condições ambientais e as relações comunitárias. Os jovens crescem ouvindo e participando de conversas que refletem as necessidades e experiências da vida no campo, aprendendo vocabulário e expressões que são específicas ao seu contexto e, nessa realidade cotidiana, as línguas maternas, na maioria das vezes de presença constante nas relações diárias das famílias, está presente de forma natural e quase que autônoma. É uma representação da segurança e familiaridade com o espaço e as pessoas envolvidas nessa interação para o uso da língua sem receio de repressão ou julgamento.

Além disso, a sociedade rural tem um papel crucial na preservação de dialetos e línguas regionais, muitas vezes mantendo vivas formas de falar que podem ter desaparecido em ambientes urbanos mais homogêneos. A interação constante com a natureza e a

dependência de ciclos sazonais também enriquecem a linguagem com metáforas e referências que são distintas daquelas encontradas em contextos urbanos.

A casa familiar rural é, portanto, um espaço onde a linguagem é não só aprendida, mas também vivida e experimentada de maneira integral, refletindo a interação harmoniosa, de cunho familiar entre as pessoas, seu trabalho e o ambiente ao redor. É um testemunho da capacidade da sociedade de moldar a linguagem de maneira que ela ressoe com as experiências e o conhecimento daqueles que estão intimamente ligados à terra, sua comunidade e às suas tradições.

Diferente de uma escola regular, as instituições em regime de pedagogia da alternância, que abrangem as casas familiares rurais e também as casas analisadas, mantêm uma relação bastante próxima do cotidiano das sociedades. Por estar inserida nesse meio, ter nascido diretamente de movimentos partidos das comunidades envolvidas, interagir não somente nos eventos didáticos, mas também nas atividades sociais das mais diversas naturezas, as casas familiares também dependem das propriedades, instituições e empresas instaladas nos arredores para poder concretizar atividades curriculares como as visitas de estudos, as intervenções externas, palestras e rodas de conversa. Dessa forma, o vínculo entre a escola, a sociedade e as famílias aproximam-se mais com o tempo em que os alunos frequentam a instituição.

Nas casas familiares estudadas os alunos frequentam as aulas durante o período de três anos, cumprindo os anos de ensino médio. A formação, em todas elas, vincula o ensino médio regular com o curso técnico em agropecuária. A escolha por este curso está ligada diretamente à realidade sócio econômica das regiões em que as casas estão inseridas. Entretanto, nada impede que cursos vinculados a outras áreas do conhecimento sejam instituídos. O direcionamento para qual curso será ofertado, dado o vínculo da escola à comunidade que atende, parte também da motivação local.

Em todas as casas familiares instituídas no Brasil, o direcionamento dos cursos é voltado para as áreas do agronegócio. Essa realidade está vinculada ao fato de terem nascidos de movimentos populares e, como a desassistência da escola pública formal no campo era mais intensa e a percepção, por parte dos pais, dos percalços e da exploração em decorrência da baixa escolaridade ser grande, a geração dos pais durante, mais intensamente, os anos 1990 e 2000 movimentam-se para trazer aos filhos conhecimento para que possam dar sequência na sucessão familiar com maior dignidade. Agora, junte a isso os movimentos públicos de

economia verde, voltados para o desenvolvimento do agronegócio, em especial da pequena propriedade também como forma de mitigar o êxodo rural e o abandono da pequena propriedade. Com essa realidade, as famílias buscam movimentos para a formação técnica da nova geração, muitas vezes apoiadas por entidades como sindicatos de pequenos produtores ou movimentos ruralistas de sem terras para tecnificá-los nas atividades da propriedade, que até então era voltada para subsistência e agora toma ares de empresa rural.

Somado a estes movimentos intranacionais de incentivo da propriedade familiar como forma de fortalecer a sucessão familiar e inibir o êxodo rural, a economia global passa por algumas transformações, e vale destacar o neoliberalismo e as organizações das nações em blocos econômicos. Nesse novo contexto, o Brasil passa a despontar no campo agropecuário e aquelas regiões que até então era vistas como esquecidas passam a organizar-se e desenvolver-se também economicamente. O pequeno produtor, de base de subsistência, muitas vezes figurado como um “Jeca Tatu⁵”, passa a uma realidade oposta, agora com a marca do “Agro”, que anda de “caminhonete”, como sinalizado nas letras de muitas músicas contemporâneas. Assim, da mesma forma com que os conceitos, antes, prejudicavam as comunidades, sua língua e cultura, hoje expressam uma imagem diferente, de maior status e de valorização daquilo que se associa à vida no campo. Essa é a realidade histórica das famílias e das comunidades dos alunos pesquisados. Quanto à questão linguística, rodas de conversa informais já sinalizavam esse novo conceito das comunidades, o que ficou explícito com as respostas apresentadas pelos informantes.

Tendo em vista o desenvolvimento dos projetos de pedagogia da alternância e as alterações nos conceitos e legislações voltadas para a educação nacional, o estado passa a engajar mais fortemente nas casas familiares rurais. De uma forma geral, esta presença maciça do estado traz vantagens no sentido da organização, formalização, financiamento de bens e de profissionais. Entretanto, alguns vínculos com a comunidade local se perdem no processo e, em partes, a escola que até então era de base comunitária, passa a ser mais formal e engessada.

Embora as línguas maternas ainda sejam bastante presentes nas rodas de conversa informais, quanto à sua presença no currículo escolar elas têm mais visibilidade nos documentos do que efetivamente no currículo da sala de aula. Quando se trata de

5 Personagem campesino, subjugado e interiorano, protagonista do livro *Urupês*, escrito por Monteiro Lobato em 1918

comunicação como um todo, em seu aspecto amplo, a língua portuguesa é que rege toda a dinâmica da instituição. Se pensarmos em língua estrangeira, a língua inglesa é oferecida como língua obrigatória. Existe na grade curricular a possibilidade de uma língua estrangeira como eletiva. Entretanto, fatores diversos (em especial a falta de profissional graduado para atuar com outras línguas) acabam levando a escola a conduzir os alunos na escolha desta língua estrangeira eletiva pela língua espanhola. Assim, de forma passiva e apática, as línguas minoritárias sofrem com um preconceito movido pela desinformação ou pelo não entendimento das potencialidades e dos valores sociais e culturais da língua para a instituição, seus alunos e para o espaço que ela atende.

2.2.4 As Associações Casa Familiar Rural De Riqueza, Quilombo E Iporã Do Oeste

2.2.4.1 Histórico

As primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância surgiram na década de 30 na França e foram denominadas Casas Familiares Rurais. Hoje expandiram-se para os cinco continentes em 43 países sendo 1300 Centros Familiares com a mesma concepção responsabilidade e entrosamento das famílias na formação dos jovens no sentido de promover o desenvolvimento global do meio. No Brasil as primeiras experiências surgem no meio rural em 1969, no Estado do Espírito Santo, com as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). As experiências com a Pedagogia da Alternância expandiram-se pelo país e atualmente é possível identificar oito centros educativos no meio rural que desenvolvem a Pedagogia da Alternância.

No estado do Paraná, as Casas Familiares Rurais iniciaram em 1988, em seguida em 1991 Santa Catarina e Rio Grande do Sul, a ARCAFAR-SUL (Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil) e ARCAFAR-NORTE. surgindo posteriormente em 1996.

A Associação Casa Familiar de Riqueza foi fruto de uma série de discussões locais, em 28 de agosto de 1995 um grupo de agricultores e lideranças realizaram a 1ª reunião para implantação da Casa Familiar Rural no município de Riqueza, passando a efetuar um roteiro de reuniões realizadas em todas as comunidades deste município, com o objetivo de divulgar o projeto e ouvir as pessoas das comunidades sobre o interesse em implantar o mesmo em nosso município, como resultado deste trabalho a Casa Familiar surge como forte anseio de todas as comunidades.

Figura 6: Casa Familiar Rural de Riqueza.

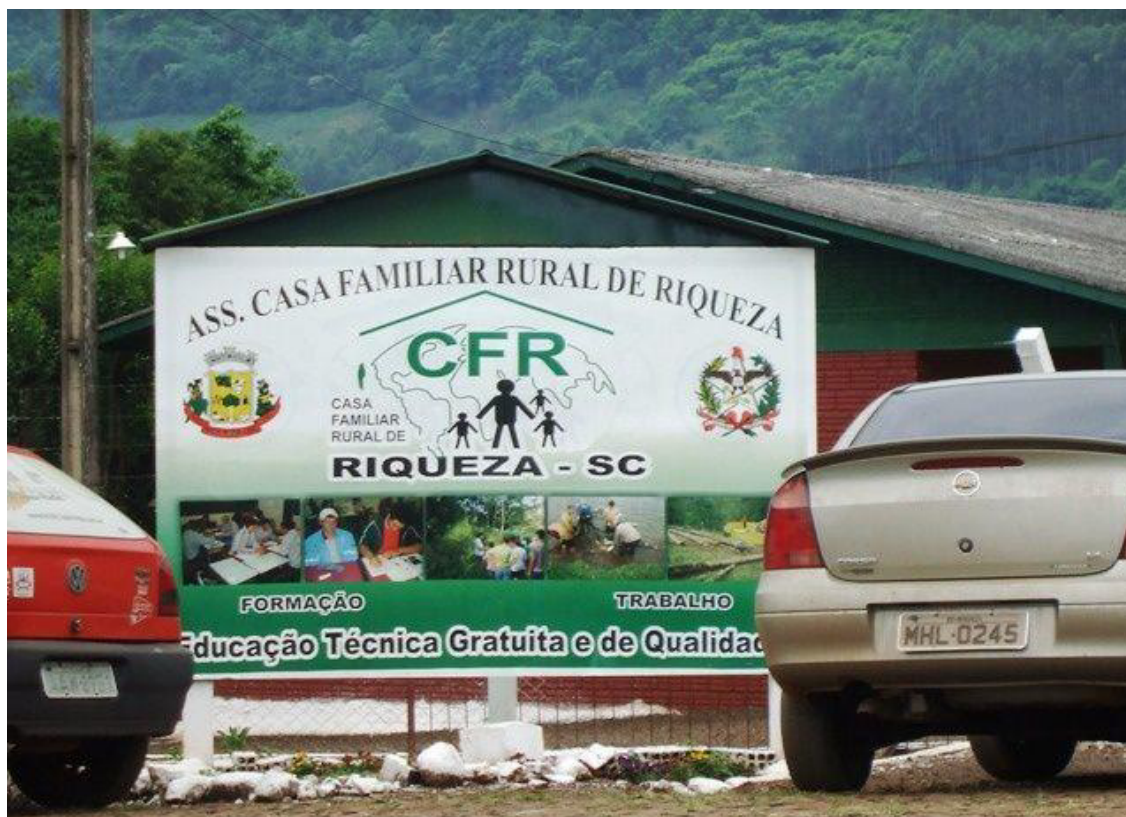


Figura 7: Casa Familiar Rural de Riqueza.

Fonte: Jornal Expresso do Oeste, 2016

Monta-se então a 1ª diretoria da Associação Casa Familiar Rural de Riqueza, em 04 de dezembro de 1995 e no início do ano letivo de 1996 a 1ª turma de 18 jovens filhos de agricultores sob gestão desta Associação com o objetivo da formação Rural.

Buscando e escolarização formal em 1999 casa familiar firmou uma parceria com CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) proporcionando aos jovens o ensino fundamental, atendendo a demanda em 2007 surgem novos projetos e anseios da comunidade para busca por um curso Técnico com formação de ensino médio, os desafios eram muitos pois a pedagogia alternância só havia sido reconhecida como modalidade de ensino pelo MEC em 2006 tudo era muito novo e trazer um curso técnico na área agrícola que só existia nos CEDUPs e algumas escolas agrícolas para uma Casa Familiar na modalidade de alternância era um fato inédito, mesmo diante de muitos obstáculos montou-se um grupo de trabalho novamente fortalecido pelas bases através lideranças locais onde elaborou-se o projeto técnico e pedagógico posteriormente encaminhado para o conselho estadual da educação, o projeto foi

para votação na comissão de educação básica e profissional em 10 de dezembro de 2007 sendo aprovado por unanimidade dos presentes, tendo como relator o Srº Pedro Ludgero Averbeck, e aprovado no conselho estadual de Educação em 26 de fevereiro de 2008 também por unanimidade dos presentes ficando autorizado a Casa Familiar Rural de Riqueza a oferecer o curso Técnico em Agronegócios do meio rural na vila Cambucica município de Riqueza – SC, um sonho da comunidade e região passa a se tornar realidade, os filhos de agricultores agora não precisam sair de suas propriedades para buscar uma formação técnica de qualidade em centros maiores.

Visando melhorar e ampliar a abrangência da formação em 2014 foi realizada uma reformulação onde aprovou-se o curso Técnico em Agropecuária. Os cursos técnicos oferecidos em Riqueza são pioneiros no Estado de Santa Catarina e no Brasil na modalidade de Alternância.

A CFR formou 144 jovens no ensino fundamental com qualificação em Agricultura através do CEJA até o ano de 2010 (onde foi extinto o ensino fundamental). Dos 144 jovens até então formados, permanecem neste município atuando nas propriedades rurais mais de 70%, os quais formaram famílias e asseguraram a sucessão familiar, o que contribui para a manutenção da língua.

No ensino Técnico, a Casa Familiar Rural já formou 215 jovens, abrange os municípios de Riqueza, Iraceminha, Cunha Porã, Palmitos, Caibi e Mondaí, sendo a grande maioria dos estudantes do município de Riqueza, pertencendo a Coordenadoria Regional de Educação de Palmitos.

Vale ressaltar que, até o ano de 2023, a instituição foi regida por 11 diretorias diferentes, sendo seus presidentes:

1º Zeniro Polmann

2º Lino Rauber

3º Ciro Garibaldi Da Silva

4º Nelson Hauff

5º João Pedro Arnold

6º Orlando Puntel

7º Jacinto Tur

8º Nerci Roque Grafetti dos Santos

9º Silvio Defaveri

10º Eliane Gugel

11º Leonardo Barrichello (em exercício)

Dos nomes citados, e assim também dos demais membros das diretorias, uma das exigências é a relação direta com a instituição como responsável por aluno, aluno em curso ou aluno egresso da casa familiar. Isso fortalece ainda mais o vínculo da sociedade com a escola e fomenta um de seus objetivos que é o fortalecimento da comunidade local e a viabilização da agricultura familiar, instigando nela a sucessão e o vínculo de gerações no mesmo espaço.

Em associação a isto, soma-se o fortalecimento da cultura e, também, da língua da sociedade, em muitos casos abraçados pela escola, como língua de migração, como podemos perceber na realidade das comunidades de Linha Catres, Linha Mondaizinho, linha Ervas, somente para citar algumas, estas com colonização e língua de raiz germânica instalada às margens do rio Uruguai, no interior do município de Mondaí e que, dada a popularização da educação e o fomento dado pela estrutura curricular no território estadual – o que também se reflete na estrutura nacional – que traz maior visibilidade para a língua inglesa e espanhola, haja visto objetivos econômicos e capitalistas, impulsionando o abandono da língua materna mas que, considerado o vínculo da família e sua cultura trazida para dentro da escola, pode auxiliar na manutenção linguística em harmonia com as línguas do currículo.

Esses movimentos que implantaram as instituições na região foram bastante semelhantes e em um período de tempo bastante próximo. Assim como em Riqueza, a Casa Familiar Rural Esperança, localizada em Iporã do Oeste, Santa Catarina, tem uma história rica e inspiradora. Ela foi fundada com o objetivo de atender principalmente jovens que já estavam fora da idade escolar, oferecendo inicialmente o Ensino Fundamental. Com o passar dos anos, a instituição migrou para a cidade e, a partir de 2010, começou a oferecer o Ensino Médio concomitante com o curso Técnico em Agricultura.

A escola trabalha com a pedagogia da alternância no Ensino Médio, onde os alunos passam uma semana na escola e a semana seguinte aplicam os conhecimentos adquiridos na prática em suas propriedades. A Casa Familiar Rural Esperança leva o nome da comunidade interiorana onde estava originalmente instalada, a Linha Esperança.

Figura 8: Jovens da CFR, comunidade e Epagri de Iporã do Oeste.



Figura 9: Jovens da CFR, comunidade e Epagri de Iporã do Oeste.

Fonte: EPAGRI, 2019

A Casa Familiar Rural Esperança completou 30 anos de história em abril de 2024, celebrando com uma programação especial que incluiu a inauguração de uma nova ala construída com recursos de emenda parlamentar e um baile festivo. É um marco significativo que reflete o compromisso da instituição com a educação e o desenvolvimento rural sustentável.

Atualmente, a escola se mantém por meio de parcerias com o Governo do Estado, Prefeituras e contribuições das próprias famílias. Ela dispõe de uma ampla estrutura com dormitórios e salas de aulas para atender os alunos matriculados e conta com um corpo docente capacitado. Além de buscar atender didaticamente os jovens envolvidos, a estrutura

da instituição também busca fomentar a identidade linguística e cultural, o que é um marco identitário das escolas sob regimento de pedagogia da alternância, que pode ser percebido na estrutura física da casa familiar de Iporã do Oeste, região de descendência alemã bastante presente e representada nas formas do prédio da instituição.

Figura 10: Vista parcial do prédio da CFR de Iporã do Oeste.



Figura 11: Vista parcial do prédio da CFR de Iporã do Oeste.

Fonte: Herbert, 2022

De uma forma ou outra, seja com características físicas, ideológicas, culturais..., todas estas instituições mantêm vínculo local, mesmo regidas por um currículo escolar comum, previsto pela Secretaria Estadual de Educação, mas com suas peculiaridades sociais definidas, como também ocorre na Casa Familiar Rural Santo Agostinho, localizada em Quilombo, Santa Catarina. Mesmo com uma colonização um pouco diferente das casas familiares de Riqueza e Iporã do Oeste, possui um histórico significativo. Fundada em 1993, ela foi a primeira Casa Familiar Rural no estado de Santa Catarina. Seu objetivo era atender jovens que já estavam fora da idade escolar, oferecendo inicialmente o Ensino Fundamental. A instituição adotou a Pedagogia da Alternância, combinando períodos de estudo teórico na escola com períodos de aplicação prática dos conhecimentos nas propriedades rurais dos alunos.

Figura 12: Associação Casa Familiar Rural Santo Agostinho, de Quilombo.



Figura 13: Associação Casa Familiar Rural Santo Agostinho, de Quilombo.

Fonte: SECOM, 2014

A Casa Familiar Rural Santo Agostinho formou sua primeira turma em 1997. Desde então, tem desempenhado um papel fundamental na formação de técnicos em agricultura, promovendo o desenvolvimento sustentável no meio rural. A relação entre os jovens egressos e a Pedagogia da Alternância é um aspecto central da instituição.

Sua história é marcada por dedicação à educação rural e ao fortalecimento das comunidades agrícolas. Ela continua a desempenhar um papel vital na formação de jovens agricultores e na promoção de práticas sustentáveis no cenário rural de Quilombo e região.

2.2.4.2 Área de abrangência

O município de Riqueza está localizado no extremo oeste do estado de Santa Catarina. É um município pequeno, com 4768 habitantes (IBGE, 2022) e que tem na agricultura sua base econômica.

Nas proximidades das casas familiares rurais de Riqueza e Iporã do Oeste também encontramos a casa familiar rural de Caibi, com uma distância de 8 km do município de Riqueza. Ainda, embora ausente no mapa por não estar associada à ARCAFAR/Sul (Associação das Casas Familiares do Sul do Brasil), mas regida pela Secretaria Municipal de Educação e ter sido implantada somente no ano de 2024, encontramos a casa familiar rural de Itapiranga, instalada nas dependências do antigo Colégio Agrícola São José, na comunidade de Sede Capela, naquele município que, em relação ao município de Iporã do Oeste, se distancia não mais que 20 quilômetros. É nessa análise da distribuição geográfica das casas familiares rurais no estado (aqui não se faz referência à sua forte presença, inclusive, no noroeste do Rio Grande do Sul) que podemos perceber serem movimentos nascidos nas sociedades locais e, dessa forma, se expandem de maneira mais lenta, entre as comunidades e os municípios vizinhos, diferente de um projeto de educação massivo vindo das esferas públicas federal e estadual, que se espalham de forma mais homogênea, padronizada e rápida por todo o território que estiver proposta a atender. Possivelmente, esse vínculo com a sociedade e o espaço local justifica (ou pelo menos contribui) para as casas familiares rurais levarem tanto tempo para sair da França e se difundir pelo Brasil.

Em Iporã do Oeste, outra das três instituições observadas, mesmo com a proximidade das casas familiares já citadas e o compartilhamento do espaço geográfico na busca pelos alunos a serem atendidos, a Casa Familiar Rural Esperança atualmente atende 106 alunos matriculados (sendo a segunda maior casa familiar do estado em relação ao número de jovens atendidos). Esses estudantes participam de um programa educacional que combina teoria e prática, preparando-os para os desafios do campo e promovendo o desenvolvimento sustentável nas comunidades agrícolas da região. A escola tem uma área de abrangência que se estende principalmente pela região rural do município e arredores. Ela atende jovens e suas famílias que residem em propriedades rurais próximas à escola. Trata-se de um importante centro educacional para o desenvolvimento sustentável da agricultura na região.

Assim como é de regularidade nas instituições desse perfil e embora instalada atualmente na área urbana do município de Iporã do Oeste/ SC, a Casa familiar atende a jovens dos municípios de Iporã do Oeste, Descanso, Tunápolis, São João do Oeste, Itapiranga, Santa Helena Belmonte e Bandeirante, todos no estado de Santa Catarina. Apesar da proximidade com o território argentino, não há alunos atendidos daquele país. Esse fato ocorre não pelas limitações de fronteiras socioeconômicas, mas pelo espaço do país vizinho

não dispor de comunidades instaladas e, assim, de jovens para serem atendidos pela instituição.

Figura 18: Abrangência da CFR Esperança, de Iporã do Oeste.

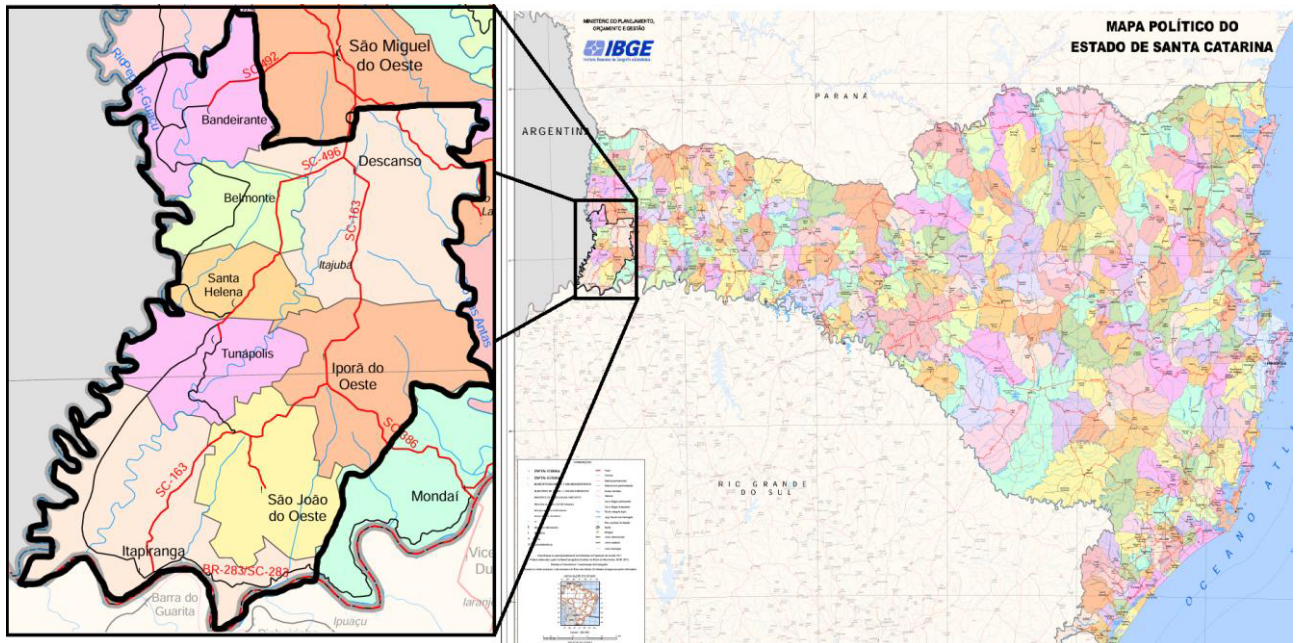


Figura 19: Abrangência da CFR Esperança, de Iporã do Oeste.

Fonte: IBGE, 2022

O mapa evidencia a realidade entrelaçada da área de abrangência da casa familiar de Iporã do Oeste. Relacionando este com aquele da localização das instituições e o mapa de abrangência de Riqueza, fica evidente a sobreposição dos espaços de origem dos alunos.

Embora também esteja alojada no extremo oeste de Santa Catarina, a terceira instituição observada, a casa familiar de Quilombo, não sobrepõe sua área de abordagem a nenhuma outra casa familiar (as mais próximas são de Xaxim e Modelo, a cerca de 60 quilômetros). É possível que outros fatores de colonização territorial e de logística fundiária possam interferir nesse espelho e mostrar uma concepção diferente da relação entre os jovens estudantes e a língua de imigração presente na região, da mesma forma que a manutenção ou abandono dessa língua, provavelmente tenha uma dinâmica diferente da apresentada nas demais casas em estudo.

Atualmente, a Casa Familiar de Quilombo atende 53 alunos matriculados. Além de jovens do próprio município, também são atendidos jovens dos municípios vizinhos de São

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A história linguística do município de Mondaí e região é marcada pela colonização e pela diversidade cultural. Mondaí foi um ponto de entrada para imigrantes de origem alemã, italiana e outras etnias, principalmente europeias na região da fronteira catarinense entre Rio Grande do Sul e Argentina. Essa mistura de culturas contribuiu para a rica diversidade linguística da região. O nome “Mondaí” tem origem indígena, do tupi-guarani, significando “roubar água” (mondá+Í)

As principais línguas faladas em Mondaí hoje são influenciadas pela sua história de colonização. O português é a língua oficial e mais falada, devido ao Brasil ser um país lusófono. Além disso, devido à imigração alemã e italiana, é possível que variantes dessas línguas, como o Deitsch, Deutsch (dialetos alemão) e o Talian (um dialeto italiano), também sejam faladas por algumas comunidades na região.

De acordo com com Horst e Krug (2021)

A diferença entre "Deitsch" e "Deutsch" está associada principalmente ao contexto cultural e histórico das comunidades que falam essas línguas. "Deitsch" geralmente se refere aos dialetos alemães falados pelos descendentes de imigrantes alemães no sul do Brasil, especialmente por aqueles que se estabeleceram na região durante o século XIX. Esses dialetos incluem variações como o hunsriqueano e o plattdeutsch. Já "Deutsch" se refere ao alemão padrão, ou Hochdeutsch, que é a forma oficial e amplamente ensinada do idioma alemão. (Horst e Krug, 2021)

Kaufmann (2019), referenciando Altenhofen (1995) e Krug e Horst (2012), em estudos sobre as variedades alemãs no sul do Brasil, buscam discutir as nomenclaturas dadas às variações da língua alemã, buscando identificar qual seria a definição mais adequada.

Por muito tempo se utilizou, e ainda se utiliza, o nome Hunsrückisch para tratar de variedades alemãs que não são sempre a mesma variedade. É como se, dentro da variedade Hunsrückisch, existissem outras variedades em uso. Fala-se, hoje, em nomes como Deitsch e Deutsch, considerando que a maioria dos falantes não denominam suas línguas com o nome Hunsrückisch. (Kaufmann, 2019)

Em suas análises, Horst e Krug observam que, enquanto “Deutsch” é ensinado em escolas e utilizado em contextos formais, “Deitsch” permanece principalmente como língua de uso doméstico e comunitário. As duas variantes coexistem, mas têm funções sociais e

culturais distintas dentro das comunidades de fala. Esta separação ajuda a entender a preservação cultural e linguística da comunidade descendente de imigrantes alemães na região, e como as línguas resistem e adaptam-se às mudanças da língua majoritária, o português. Estes eventos são encontrados nas regiões de abrangência das casas familiares rurais, com presença mais marcante nas regiões próximas a Riqueza e Iporã do Oeste.

Figura 22: Grupos étnicos das regiões das CFRs

ATLAS LINGÜÍSTICO-ETNOGRÁFICO DA REGIÃO SUL DO BRASIL (ALERS)
Mapa auxiliar IV – Grupos étnicos indicados nos pontos de inquérito

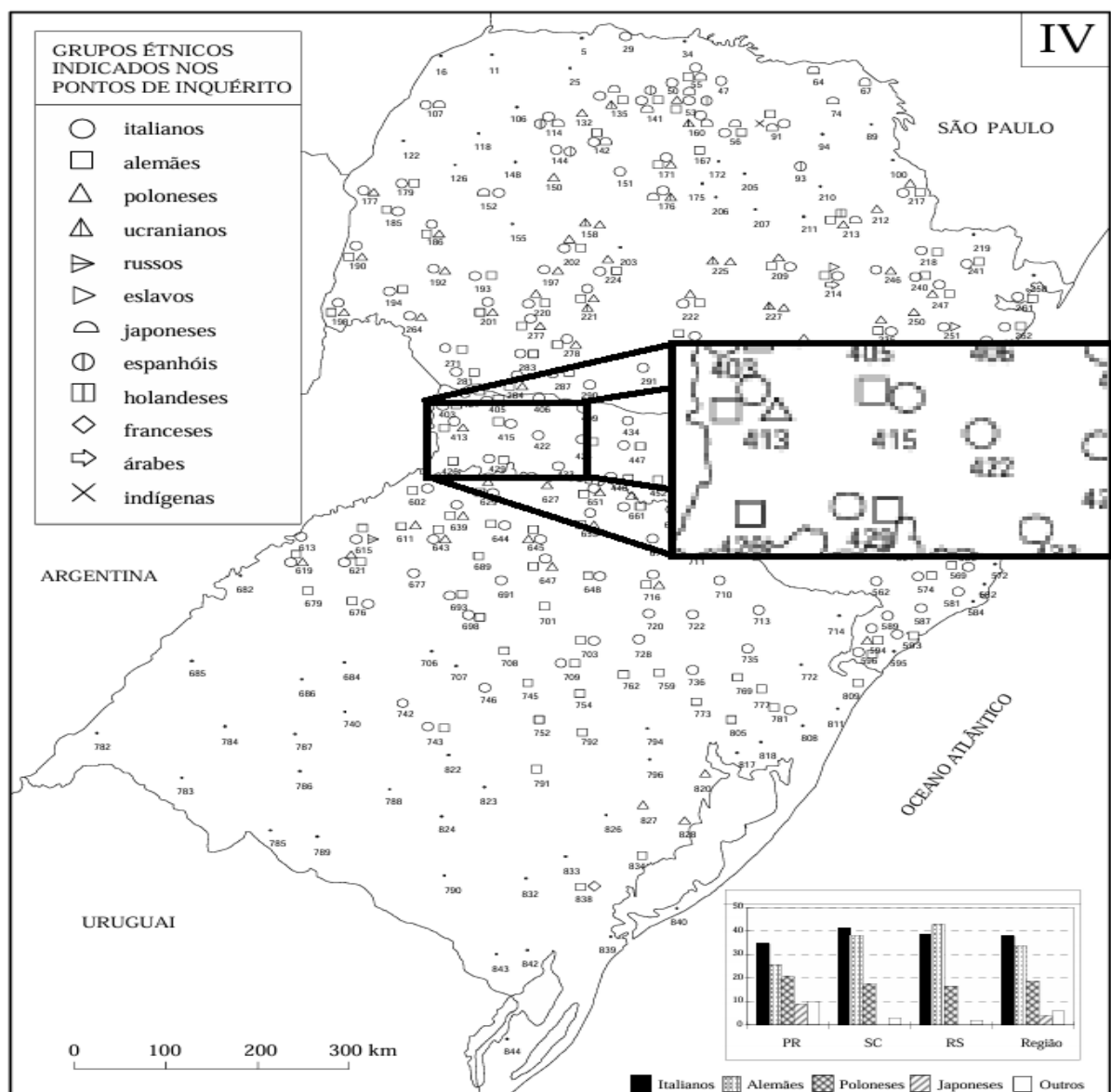


Figura 23: Grupos étnicos das regiões das CFRs (ALERS, 2011)

Fonte: ALERS, 2011

Tanto o Deitsch, Deutsch e o Talian são dialetos que refletem a herança cultural dos imigrantes alemães e italianos, respectivamente. Na região onde esses dialetos são falados, eles influenciam a cultura local de forma direta já que contribui para a diversidade linguística e pode ser ouvida no sotaque e nas expressões locais, como também na culinária onde típicos da Alemanha e da Itália são adaptados e incorporados à gastronomia local, no cotidiano das famílias.

Como forma de fomentar e promover a valorização dessa cultura, geralmente partido da iniciativa provada comunitária e, muitas delas impulsionadas posteriormente pela iniciativa pública (a exemplo da Oktoberfest⁶ em Itapiranga), festas tradicionais celebram as raízes culturais desses grupos. Influências na arquitetura também podem ser vistas em construções históricas e no estilo das casas, que algumas vezes é incentivada pelas administrações municipais e/ou mantidas pelos setores de cultura dos municípios, a exemplo da casa da cultura de Mondáí.

Esses aspectos ajudam a manter vivas as tradições dos antepassados dos moradores locais e enriquecem o patrimônio cultural da região.

Essas iniciativas ajudam a manter as tradições linguísticas vivas e permitem que elas sejam compartilhadas com pessoas de fora da comunidade, promovendo assim um maior reconhecimento e valorização desses dialetos.

Quanto ao município de Quilombo e adjacentes onde a casa familiar atende, a colonização se deu principalmente por migrantes italianos e alemães, em sua maioria descendentes de primeira ou segunda geração daqueles que vieram da Europa. Aqueles que colonizaram a região vieram do Rio Grande do sul (o que é uma realidade muito similar em toda a região oeste do estado) por volta do ano de 1930, a maioria deles vindo das regiões da serra gaúcha. Quanto ao povoamento, esse se deu de forma mais expansiva posteriormente, com os filhos desses colonos que geralmente tinham famílias numerosas e adquiriram áreas de terras, as quais eram divididas para os filhos homens quando casavam. Essas áreas de terras não eram, em si, muito extensas. Assim, cada filho homem recebia uma área também não muito grande. Dessa forma (e isso vale para a grande maioria dos municípios da região extremo oeste do estado), se formaram pequenas propriedades de cunho familiar, com o

6 Evento famoso por ser a primeira festividade inspirada no festival de cerveja alemão de mesmo nome, no Brasil [...]. O evento em Itapiranga marca o começo das festas do mês de outubro em Santa Catarina. (SECOM, 28/09/2024)

objetivo de subsistência. Essa realidade assim como os objetivos dessas propriedades também auxiliava na manutenção da língua da família. Assim como as propriedades eram planejadas para a sequência familiar, junto com ela as tradições e a língua da família se perpetuavam pelas gerações. Dessa forma e com uniões matrimoniais que não fugiam muito desses meios, as comunidades se mantiveram com uma tradição familiar quase inalterada, já que a cultura, a língua e o próprio sobrenome das famílias originárias tinham tendência de se manter a mesma na região, através das gerações.

Em um apanhado linguístico amplo e superficial, em todas as instituições analisadas, o português, é a língua oficial, usada pelo governo em seus documentos e leis, nas escolas, na televisão e no rádio. Mas há outras línguas que são usadas em diferentes contextos, como no comércio, na rua, em casa, em bares e eventos comunitários. De acordo com Altenhofen (2013), essas línguas são chamadas de minoritárias, pois pertencem a grupos que não são tão prestigiados social, cultural ou politicamente como os grupos de línguas majoritárias (línguas com maior prestígio, como o português no Brasil). Assim, as línguas minoritárias do país possuem *status* social mais baixo do que o português. Então, no sentido deste estudo, considerar-se-á línguas minoritárias aquelas faladas por uma pequena parte da população de um país ou região e que geralmente não têm o status de língua oficial ou dominante.

No entanto, por terem um *status* minorizado, algumas línguas minoritárias correm risco de extinção. Um dos motivos mais comuns é o fato de a maioria delas ser mais presente no contexto familiar e, com o passar das gerações, os filhos e netos vão, aos poucos, deixando de aprender a língua da família. Assim, é importante que haja esforços para a manutenção dessas línguas, por exemplo, por meio de campanhas de conscientização e ações de intervenção nas comunidades. Por isso, também é de grande relevância que haja estudos linguísticos sobre essas línguas, para que também seja possível analisar qual o tipo de ação adequada para a sua manutenção.

De acordo com Altenhofen, no artigo "Redução das Línguas Minoritárias", uma das principais causas da redução dessas línguas é a pressão demográfica e cultural das línguas majoritárias, especialmente o português, que domina as esferas de educação, mídia e governo. Outro fator importante é a migração das áreas rurais para as urbanas, onde a necessidade de integração social leva ao uso predominante do português em detrimento das línguas nativas, fator perceptível também nos municípios de abrangência das escolas estudadas.

Já no sentido oposto, pensando na manutenção linguística, para Fasold (1996):

a manutenção linguística ocorre quando a comunidade opta por continuar utilizando sua língua minoritária de forma equilibrada no que se refere à quantidade de falantes e às situações de uso, enquanto a substituição linguística representa uma decisão conjunta da comunidade de passar a empregar a língua majoritária em situações nas quais antes era empregada a língua minoritária. (Fasold, 1996)

Sobretudo, acredita-se possível de encontrar na relação da pedagogia da alternância com a dinâmica linguística da região, situações possíveis para as duas vertentes. Assim como línguas de currículo escolar, a língua portuguesa, oficial do país e, então, dessas regiões, se faz presente e marcante também nas atividades didáticas, da mesma forma que a língua inglesa é a língua estrangeira de currículo com cunho obrigatória e a língua espanhola pode ser oferecida como forma opcional aos alunos, ou então, é possível de se encontrar falantes maternos de língua espanhola, dada a localização das escolas e/ou o fluxo migratório contemporâneo.

Como língua de imigração, as regiões abraçadas pelas três instituições apresentam uma formação linguística bastante marcada pela vinda de migrantes Rio Grandenses descendentes de europeus, com destaque especial para alemães e italianos e que trouxeram sua cultura linguística consigo. Esta espera-se encontrar entrelaçada no ambiente das casas familiares rurais. Assim, acredita-se em uma situação bastante rica e diversificada nesse contexto de interação.

Assim, tomando por referência Joshua Fishman, em sua obra *Reversing Language Shift* (1991), onde fornece uma análise profunda sobre os fenômenos de manutenção e substituição linguística, utilizando uma perspectiva sociolinguística, pensa-se encontrar nas instituições situações de manutenção linguística, em especial quando também fomentadas na comunidade e nas famílias, que contribuam para a manutenção das línguas minoritárias junto aos alunos.

[...] a manutenção linguística ocorre quando uma comunidade conserva o uso de sua língua nativa, transmitindo-a de geração em geração apesar das pressões externas para adotar uma língua majoritária. (Fishman, 1991)

Também pensando nas relações linguísticas dentro destes espaços de comunidade escolar, as situações de bilinguismo social são, no geral, marcadas por relações de poder entre os grupos sociais (ROMAINE, 1995). Para Mello (2011)

[...] essas relações de poder são assimétricas, uma vez que por razões socioculturais, socioeconômicas e étnicas, atribui-se maior prestígio a uma língua em detrimento da outra. Através dessas relações, a língua de maior prestígio assume as funções mais importantes na comunidade - é a língua oficial, do poder público, da escola, dos meios de comunicação, das situações formais - enquanto a língua de menor prestígio assume papéis secundários, de menor importância política e social - é a língua de casa, da intimidade, de interação com a família e amigos, das situações informais. (Mello, 2011)

De acordo com Appel & Muysken (2005), essas diferenças de âmbito funcional resultam, em um processo de substituição linguística que pode levar anos ou acontecer em um curto espaço de tempo. O mais importante, conforme Romaine (1995), Appel & Muysken (2005) e Mello (2011), é que a substituição linguística ou manutenção linguística não depende de fatores linguísticos, mas extralinguísticos, como a concentração demográfica do grupo, as práticas sociais, a religião, o nacionalismo, a pressão do grupo majoritário, os interesses econômicos, as políticas linguísticas sociais/familiares, a não penetração das línguas minorizadas em determinados domínios, as atitudes e a motivação das pessoas para o uso e a preservação da língua na comunidade, entre outros. Entretanto, dada a logística de convívio do tempo do aluno entre a escola e a comunidade, intercalados, esses fatores de substituição linguística poderiam ser coordenados para atuar ao revés, como formas de manutenção linguística? Talvez não no sentido de confronto às línguas de maior prestígio, mas de ampliação de cultura e demarcação de identidade?

Estudos sobre línguas minoritárias e a pedagogia da alternância podem focar em como essa abordagem educacional pode contribuir para a manutenção ou substituição das línguas. Isso pode incluir a criação de programas bilíngues ou multilíngues que valorizem a língua minoritária como meio de instrução, além de promover a conscientização cultural e a identidade linguística dos alunos. Outra oportunidade é a aproximação que a própria dinâmica da alternância proporciona entre as famílias, a comunidade e a instituição escolar. Além disso, muitas das ferramentas que são empregadas nas casas familiares em decorrência da pedagogia da alternância fomentam essa interação, aproximam toda a comunidade escolar e podem ser exploradas no sentido de a escola contribuir para a diversidade, respeito e empatia linguística.

Já sobre a língua escolar, muitas vezes uma segunda língua aprendida formalmente, esta tem significativos benefícios cognitivos e educacionais (Appel & Muysken, 1987, p. 54). Os autores argumentam que a aquisição de uma segunda língua melhora a flexibilidade cognitiva, habilidades de resolução de problemas e capacidade de multitarefa (p. 60). Isso ocorre porque os bilíngues frequentemente alternam entre línguas, o que exige um controle executivo mais robusto (p. 65), alternância esta de presença bastante comum entre falantes de línguas minoritárias em situações que a língua majoritária está presente, mas a situação permite esse processo de ir e voltar.

Além disso, a língua escolar (oficial/ materna do país) proporciona acesso a um mundo mais amplo de conhecimentos e oportunidades (Appel & Muysken, 1987, p. 72). Nem todas as informações escritas em uma língua materna (do país/ língua oficial) estão disponíveis em língua menor, então aprender uma língua escolar pode ser vital para o engajamento com a literatura global, pesquisa científica e inovações tecnológicas (p. 79).

É importante entender que Appel & Muysken (1987) buscam identificar as divergências dadas entre as línguas minoritárias e a língua oficial do país (tratada como língua materna). Esta dispõe de recursos muito mais amplos que aquela, podendo citar gramáticas normativas, materiais de apoio, redação dos documentos oficiais e a obrigatoriedade (salvo situações pontuais como escolas indígenas, por exemplo) do ensino (mesmo de outras disciplinas que não as de línguas) terem por obrigatoriedade serem ministradas em língua materna do país (português, no caso das escolas analisadas).

Nesse sentido, não se trata de um embate sobre a importância de uma língua (escolar ou de herança) para identificar a mais notória ou de maior valia. Ambas têm papéis importantes no desenvolvimento cognitivo e na formação da identidade cultural dos indivíduos. A chave está em encontrar um equilíbrio que valorize e promova ambas as linguagens, criando um ambiente educativo inclusivo e diversificado.

Ainda, a pesquisa pode explorar as melhores práticas para implementar a pedagogia da alternância em comunidades que falam línguas minoritárias, identificando estratégias para superar barreiras e maximizar o envolvimento dos alunos. O objetivo final desses estudos é encontrar maneiras eficazes de apoiar a diversidade linguística e cultural, garantindo que as línguas minoritárias continuem a ser uma parte viva e dinâmica das comunidades que as falam.

Em Santa Catarina, a educação de línguas tem ênfase mais acentuada nas línguas tradicionais, voltada para a língua portuguesa como a língua oficial de comunicação entre professores e alunos, de redação dos materiais didáticos e de registro nos sistemas escolares oficiais. Quando se tange para a língua estrangeira, as línguas de currículo são direcionadas para a língua inglesa e a língua espanhola, embora esta, em muitos dos casos, é oferecida como opcional.

Analisando a organização linguística do sistema educacional catarinense, a escolha da língua inglesa e da língua espanhola como línguas de maior valorização, incluídas como disciplinas obrigatórias no currículo base ou, por vezes, incentivada para a escolha da comunidade escolar, existe uma relação direta com a intenção da escola em formar cidadãos para o mercado de trabalho.

Considerando este fator é que se entende melhor esta opção curricular, tendo em vista as relações econômicas globais ocorrerem de forma massiva em língua inglesa (além da posição Estadunidense dentro da economia capitalista e sua influência no cenário social em todo o mundo).

Pensando na questão da língua espanhola, tida com uma apreciação menor que a língua inglesa e de forma mais pontual, com uma dinâmica talvez um pouco ao revés, suas relações socioeconômicas acontecem – quando pensado na justificativa da inclusão no currículo do estado – no espaço da América do sul e nesse espaço, as relações econômicas têm maior expressão pela imagem do Mercosul que, mesmo não sendo representado por todos os países deste espaço geográfico, é a imagem mais expressiva economicamente desta região.

Além das línguas de currículo citadas, outras línguas – de grupos pontuais, culturais e minoritários – são abordadas, embora de forma não tão expressiva e necessariamente ligada a movimentações da comunidade em que a língua se expressa, com uma perspectiva que reconhece a diversidade linguística e cultural do estado. A região tem uma história de imigração que trouxe uma variedade de línguas para o território, e isso se reflete nas políticas educacionais.

Quanto ao currículo do estado sobre as línguas minoritárias, alguns aspectos são abordados, como a educação intercultural, mostrando certa ênfase na educação intercultural, que busca integrar e valorizar as línguas e culturas de imigração presentes na região, como evidenciado em estudos sobre a oferta de línguas adicionais na educação básica. Em se tratando de línguas trazidas por imigrantes, ainda presentes na região, são reconhecidas e há

esforços para mantê-las vivas através da educação, embora o investimento público nessas línguas ainda seja pequeno e, em sua maioria, as movimentações em prol partem da comunidade de falantes. Aparentemente, os movimentos de políticas públicas seguem uma tendência de buscar parcialmente os ensejos sociais.

Algumas políticas linguísticas locais também têm sido analisadas e discutidas para melhorar a oferta e o ensino de línguas minoritárias nas escolas públicas, especialmente na Microrregião de Blumenau, mas não tão intensamente na região de abrangência das Casas Familiares Rurais objeto deste estudo, embora a presença das línguas e das culturas de migração sejam bastante presentes e com forte dinamismo nas relações sociais da região.

Embora as políticas mais recentes pareçam, de forma acanhada, voltar olhares para a inclusão das línguas maternas no ambiente escolar, ainda existem desafios a serem superados, como a capacitação de professores e a superação de preconceitos. A política atual enfrenta o desafio de desenvolver ações que busquem resolver esses problemas e promover uma coexistência pacífica entre as línguas minoritárias e o português.

Esses pontos destacam a complexidade e a importância de abordar as línguas minoritárias na educação regular, reconhecendo-as como parte integral da identidade cultural e linguística de Santa Catarina em cada especificidade da região em que ela se encontra. É notório a necessidade de incentivo, também, na formação dos profissionais para atuarem com esta forma de inclusão, já que a dificuldade em encontrar profissionais habilitados para atuar neste contexto é limitante para que se consiga efetivar tais projetos.

A Pedagogia da Alternância e as Casas Familiares Rurais (CFRs) são abordagens educacionais que podem desempenhar um papel significativo na conservação das línguas minoritárias no oeste de Santa Catarina.

Para entender a relação entre a Pedagogia da Alternância e a cultura como um todo (aqui se inclui a língua) é preciso aceitar que este modelo pedagógico é um método educacional que busca integrar o ambiente de vida e trabalho dos estudantes com o ambiente escolar. Ela reconhece que o aprendizado não deve ocorrer apenas na sala de aula, mas também na prática cotidiana.

Nos contextos rurais, onde as línguas minoritárias muitas vezes são faladas, a Pedagogia da Alternância pode ser especialmente relevante. Ela permite que os alunos aprendam enquanto continuam envolvidos em suas atividades agrícolas, familiares e comunitárias e, ao promover a interação entre o conhecimento prático e o conhecimento

científico, essa abordagem pode fortalecer a competência linguística e cultural dos alunos nas línguas minoritárias. Vale lembrar que as CFRs são projetos pedagógicos que oferecem – no estado de Santa Catarina, ensino médio e técnico gratuito para filhos de produtores rurais e agricultores familiares. Essas instituições utilizam a Pedagogia da Alternância como base.

Como os alunos frequentam a escola em períodos alternados, combinando estudos teóricos com experiências práticas em suas propriedades rurais, isso permite que eles continuem envolvidos em suas atividades agrícolas e no contexto cultural da família e da comunidade, ao mesmo tempo que obtém educação formal. Ainda, as CFRs podem ser adaptadas para incluir o ensino e a valorização das línguas minoritárias para além do que a alternância, por si só, é capaz de fomentar. Ainda, por exemplo, atividades extraclases podem ser conduzidas em línguas minoritárias que representam a comunidade escolar associada da mesma forma que os alunos podem aplicar o conhecimento disseminado nas instituições em suas comunidades.

Ao integrar a Pedagogia da Alternância com o ensino das línguas minoritárias, as CFRs podem contribuir para a conservação dessas línguas, já que os alunos poderiam participar da aplicação da língua minoritária em contextos reais, fortalecendo sua conexão com a cultura e a identidade linguística de forma mais ampla e concisa, dentro da própria comunidade de fala, interagindo com seus colegas com os quais já existe familiaridade e proximidade, dada a aproximação natural pelas atividades cotidianas do currículo escolar ou das atividades de vivência e organização do período de internato. Além disso, a valorização das línguas minoritárias nas CFRs pode combater o preconceito linguístico e promover atitudes positivas em relação a essas línguas.

Em resumo, a combinação da Pedagogia da Alternância com as Casas Familiares Rurais pode ser uma estratégia eficaz para preservar e/ou revitalizar as línguas minoritárias no oeste de Santa Catarina, garantindo que elas continuem a ser parte viva e dinâmica das comunidades locais. Entretanto, toda esta possibilidade de revitalização linguística e cultural local precisa passar pelo interesse da comunidade e da instituição, que precisa fomentar e convidar a comunidade para participar do processo de valorização da identidade local e que também se faz identidade da instituição, já que a premissa dos movimentos de Casas Familiares Rurais nasce dos ensejos e das proposições da comunidade em que está inserida. Pode-se dizer que é uma relação de troca, em um caminho de mão dupla onde as instituições fortalecem a economia e a sociedade da comunidade com o conhecimento tecnológico,

formação e projetos voltados para a produção regional, mas que só se sustenta pela participação e senso de pertencimento da sociedade local.

3.1 AS LÍNGUAS EM CONTATO NAS ESCOLAS FAMILIARES

É uma realidade que, ainda mais no mundo modernizado como temos, as línguas interajam entre si. A política econômica do neoliberalismo trouxe essa interação ainda mais à tona. Seja através dos meios de comunicação ou mesmo pela televisão, filmes, livros, revistas ou mesmo na relação com outras pessoas, as línguas estão diariamente em contato entre si e isso lhes traz transformações, mesmo quando imagina-se um país monolíngue – supostamente (equivocadamente) – como, o Brasil, na língua portuguesa.

Quando levado a um nível mais profundo de análise e discussão, pensar em língua materna se torna mais dinâmico, polissêmico e de uma compreensão não engessada. Descrever a língua materna com afirmações breves e objetivas como “a língua oficial do país”, ou relacionar tão somente com o domínio desta sobre outra (s) ou ainda buscar sequenciar como que em números ordinais e mesmo relacioná-la com a transferência linguística dos progenitores não satisfaz por completo a descrição do que há de ser uma língua materna. Pertile (2009) afirma que:

Há uma complexidade que se esconde por trás de definições aparentemente simples. Isso porque as definições comumente usadas ultrapassam o nível linguístico, incluindo aspectos sociais, educacionais, políticos, históricos e ainda, aspectos de ordem interna do falante (Pertile, 2009, p. 30)

Nessa ilusão de língua única, pensando na realidade do Brasil, muitas pessoas acreditam que sua língua materna seja a portuguesa, mesmo que tenham aprendido no seio de suas famílias e comunidade, antes mesmo da língua oficial Brasileira, uma outra língua de caráter cultural, histórico, familiar que representa sua identidade social.

Relacionando os conceitos de nomenclatura atribuídos a essas línguas, pensando de uma maneira mais específica nas línguas que interagem nas casas familiares rurais de Riqueza e Iporã do Oeste, observando superficialmente, talvez seja interessante considerar, sobre a terminologia “Segunda Língua”:

A aquisição de uma segunda língua e a aquisição de uma língua estrangeira (LE) se assemelha no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala, isto é, por alguém que possui outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento que aqueles usados para aquisição da L1. Uma diferenciação entre essas duas formas de aquisição de língua não-materna baseia-se fundamentalmente no já citado papel ou função da segunda língua na cultura do falante. (Pupp Spinassé, 2006, p. 6).

A discussão sobre o sentido de ser Língua Estrangeira, de acordo com RAMOS (2021, p. 237), [...] atribui-se o rótulo de LE a qualquer língua que não desempenhe o papel de L1 (Ramos, 2021, p. 237). Sendo assim, pode-se entender que LE, de acordo com Ramos (2021), é aquela língua que é oficial em um país, mas que não o é no país que o indivíduo reside. Ainda sobre os conceitos de Língua Estrangeira, pensando em seu aprendizado e comparando com o sentido de segunda língua, Spinassé (2006) traz que:

No processo de aprendizado de uma LE não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a mesma. A grande diferença é que a LE não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a segunda língua desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade. (Spinassé, 2006, p. 6).

Na análise do caso das casas familiares rurais de Riqueza, Quilombo e Iporã do Oeste é importante recordar que uma parcela bastante significativa dos alunos tem conhecimento de, pelo menos, duas línguas: uma trazida de suas casas e aprendida na família e suas comunidades e a outra que é língua portuguesa como língua oficial do Brasil e aplicada nas escolas. A ordem de aquisição dessas línguas para aos alunos bilíngues ou plurilíngues segue a mesma sistemática: Primeiro eles desenvolveram a língua da família no contato interno da família e, posteriormente – alguns por incentivo dos pais, mas a maioria com a chegada à idade escolar – aprenderam a língua portuguesa dentro das escolas. Então, por esta óptica, o termo “Língua Adicional” parece bastante interessante e coerente, pois na medida em que se soma uma língua à que já se tem, a LA é expressão menos marcada ideologicamente. Ela é, segundo Ramos (2021):

Mais neutra e mais abrangente, LA está sendo proposta, neste trabalho, como um hiperônimo, que pode ser aplicado a qualquer situação linguística, entendimentos com adeptos em estudos sobre bilinguismo e multilinguismo e outros no âmbito da Linguística aplicada. (Ramos, 2021, p. 250)

Pensando no público das casas familiares rurais estudadas fica bastante nítida a relação linguística da geração pesquisada (jovens adolescentes) com suas gerações progenitoras: de seus pais, avós... Esse interacionismo entre as gerações, dentro da mesma família (que posteriormente se expande para a mesma comunidade) faz pensar em uma transmissão de cultura que, junto, alimenta a transmissão linguística. Essa corrente entre as gerações alimenta a classificação da língua dos entrevistados, quando não a língua portuguesa, como uma possível Língua de imigração que, Segundo Mezel (2014): “a definição deste conceito é sobretudo sociológico”, reafirmado em Flores e Mello-Pfeifer (2014):

A definição deste conceito é sobretudo sociológica (Meisel, 2014). O FH refere-se, nesta área de investigação, a imigrantes de segunda (ou terceira) geração que adquirem duas línguas na infância em contextos de aquisição divididos entre o espaço familiar e o espaço social fora da família (no qual se inclui a escola). A LH é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do imigrante. Em geral, esta é a primeira língua à qual a criança é exposta. (Flores e Mello-Pfeifer, 2014, p. 18-19)

As afirmações de Flores e Mello-Pfeifer (2014) vêm de encontro, pensando em terminologia linguística, da realidade que se apresentam nas casas familiares dos rurais estudadas. Em sua maioria, os alunos bi/plurilíngues aprenderam uma língua em casa e, posteriormente, quando ingressam no ambiente social externo (nesse caso a escola) passam a adquirir e fazer uso da segunda língua.

Quanto aos jovens alvo da pesquisa, essa relação linguística pareceu ser consideravelmente harmoniosa, já que as escolas que atenderam a esses alunos quando crianças faziam parte do ambiente social linguístico das famílias onde a língua da criança era uma realidade bastante presente para os professores e funcionários da escola. Essa proximidade Linguística entre a comunidade e a escola torna o aprendizado da língua portuguesa para aqueles alunos falantes de outra língua como a língua alemã ou, em alguns poucos casos, da língua italiana (esta se apresentou de forma um pouco mais significativa na casa familiar de Quilombo. Na casa familiar de Riqueza houve um único caso e na casa familiar de Iporã do Oeste, nenhum caso foi citado) muito mais natural e fluida.

A realidade da dinâmica familiar nestas comunidades também merece destaque. Quando os adolescentes entrevistados eram crianças, aproximadamente 10 a 12 anos atrás, a fonte de renda de suas famílias, na maioria, provinha da agricultura, o que possibilitava os

pais (muitas vezes residindo próximo – ou na mesma moradia – que os avós) a manter um contato contínuo com seus filhos. Essa convivência rotineira e o uso frequente da língua instigava as crianças a aprenderem como forma de se comunicar com os mais velhos. Flores e Mello-Pfeifer (2014) afirmam:

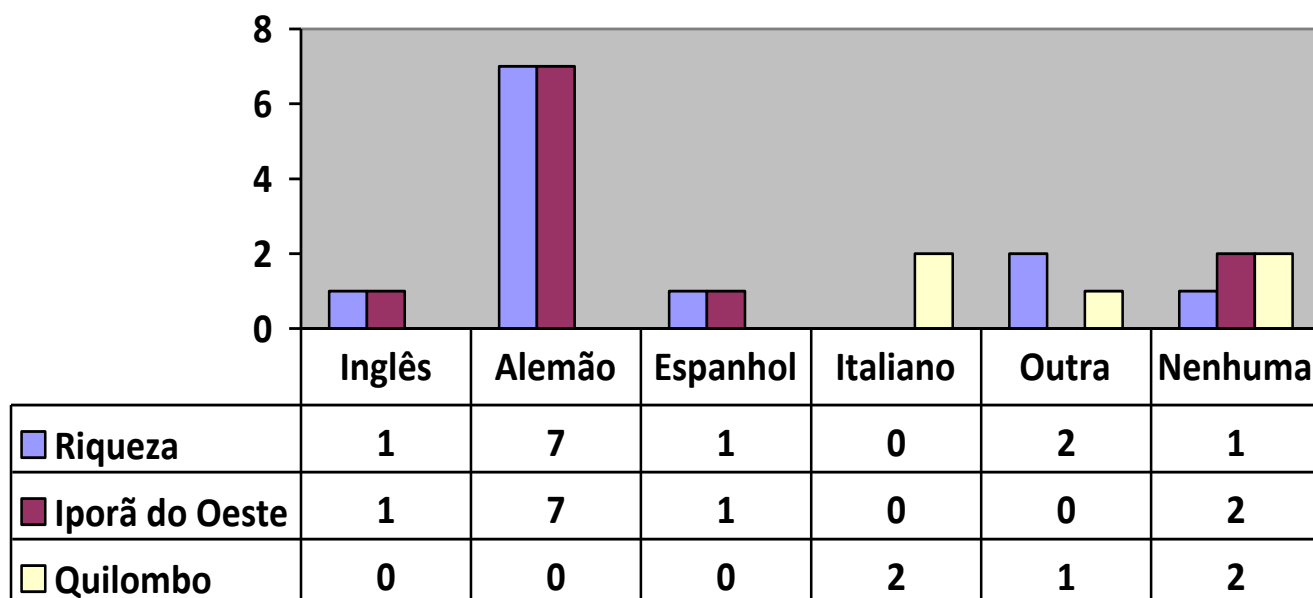
Se esta observação é óbvia no caso das famílias que já tinham filhos pequenos quando emigraram, também é válida no caso de muitas crianças emigrantes que nos primeiros anos de vida ficaram em casa com a mãe, o pai ou os avós, não frequentando creches ou infantários. Isso significa que, nesses casos, a LH da criança é sua língua primeira (L1); O contexto de aquisição nos primeiros dois ou três anos de vida não se afasta muito do contexto de aquisição de crianças que crescem no país de origem. (Flores e Mello-Pfeifer, 2014, p. 18-19)

Nesse sentido a nomenclatura, dada a dinâmica linguística desses alunos, nestas casas familiares rurais, é bastante ampla e diversificada. Quanto às casas familiares rurais de Riqueza e de Iporã do Oeste, as realidades são bastante semelhantes, já que o público atendido e a colonização das regiões da abrangência são, em grande parte, a mesma. Quanto à casa familiar de Quilombo, a dinâmica da colonização também não diverge muito dos outros casos observados, mas a origem desses colonizadores, embora todos estes, para as três casas familiares rurais analisadas, fossem gaúchos, ao tempo em que Riqueza e Iporã do Oeste têm uma ascendência alemã, Quilombo sustenta uma ascendência italiana.

Nessa realidade, ao se observar as respostas dos alunos entrevistados, fica perceptível que as comunidades atendidas pelas casas familiares rurais de ascendência alemã mantêm um vínculo mais forte com a manutenção da língua, ao tempo em que na casa familiar de Quilombo, com língua majoritária italiana, o interesse por essa manutenção não se demonstrou tão presente. Observando as respostas às entrevistas e cruzando com informações em rodas de conversa informais, é notória a realidade quanto ao domínio da língua materna. As três casas familiares analisadas não divergem muito quanto ao interesse linguístico e ao conhecimento da língua. Aqueles com ascendência italiana vêm a língua estagnar na sua corrente familiar com seus pais ou até mesmo avós, enquanto que os alunos de ascendência alemã mostraram manter a sequência linguística até sua geração com interesse profundo (pode-se arriscar dizer crescente?) em transferir para as gerações sucessoras.

Tabela 1: Preferência de língua de currículo

**Qual língua estrangeira você considera importante no currículo escolar?
Por quê?**



Fonte: Do autor

Se como os primeiros anos escolares a língua portuguesa foi incluída no rol linguístico destes jovens, A chegada aos anos finais do ensino fundamental adiciona outra língua estrangeira, em sua grande maioria a língua inglesa (a oferta da língua inglesa a partir dos primeiros anos do ensino fundamental e da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental é algo relativamente recente e não ocorria quando os jovens entrevistados cumpriam essas etapas da educação básica). Agora no ensino médio, o ingresso nas casas familiares rurais, além do contato com as demais línguas estrangeiras de colegas bi/plurilíngues que ali estudam, também oferece ao contato do aluno as línguas de currículo (língua inglesa e a língua espanhola), fato que diversifica ainda mais essa dinâmica de interação entre línguas, cujos conceitos e relações entre indivíduo, cultura e economia divergem para cada aluno.

As escolas de internato, com sua convivência intensiva e diversidade de alunos, são verdadeiros microcosmos linguísticos. Nesse ambiente, as línguas em contato desempenham um papel crucial na formação dos estudantes e na construção de identidades plurais. O internato nas casas familiares rurais, apesar de receberem alunos de um espaço geográfico bastante restrito (embora haja situações de alunos de regiões mais distantes) reúne alunos de

diferentes origens geográficas, étnicas e linguísticas. Essa diversidade cria um cenário propício para o multilinguismo e o pluriculturalismo. Os estudantes trazem consigo suas línguas maternas, dialetos regionais e até línguas estrangeiras aprendidas em suas famílias e comunidades de origem.

Quanto à grade curricular das instituições, os alunos também tem contato com as línguas de currículo, começando pela língua oficial do país, usada para fins acadêmicos e administrativos. No entanto, ela coexiste com uma variedade de línguas minoritárias e, na maioria das vezes, as sufoca dentro da realidade das instituições que, mesmo que ingenuamente, a prestigiam e fomentam em detrimento das línguas maternas dos alunos. Ainda, por serem regidas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, os alunos têm contemplado em seu currículo duas línguas estrangeiras, uma de cunho obrigatório, destinado à língua de comércio mundial, o inglês, com uma carga horária de duas aulas semanais, e outra de cunho eletivo, também com duas aulas semanais e que teoricamente é escolhida pela comunidade escolar. A relação entre a teoria de ser eletiva e a prática da escolha pela segunda língua estrangeira de currículo é, nas casas familiares observadas, pelo que se pode entender dadas as respostas dos entrevistados, que há interesse em outras línguas que não o espanhol. Entretanto, se observado pelos olhos do gestor do sistema educativo, diversos fatores acabam por inviabilizar a oferta das línguas minoritárias, desde a dificuldade em encontrar profissionais habilitados para ministrar os conteúdos quanto o conceito de prestígio que as línguas inglesa e espanhola têm perante a opinião pública.

Há que se considerar que para gestores, há que se atentar para números de pesquisa popular como um todo. Então, por se tratar de grupos minoritários, geralmente analisados de forma pragmática e econômica, somado à pouca expressividade dessas comunidades (provavelmente pela pequena representatividade política em função do desinteresse em associações de movimentos políticos e linguísticos) faz com que o poder público não direcione esforços nem recursos expressivos para a desmistificação e valorização das línguas minoritárias, como é o caso da língua alemã nas regiões das casas familiares de Riqueza e Iporã do Oeste e do italiano na casa familiar de Quilombo. Ainda, mesmo com uma vertente comum, essas línguas minoritárias podem incluir dialetos locais e especificidades de acordo com fatores que tenham inferido seu desenvolvimento até então. A obrigatoriedade da língua inglesa e o direcionamento do espanhol como eletiva, no currículo, pode levar os alunos a sentir a pressão de se destacar na língua de currículo para obter sucesso acadêmico e profissional. Isso pode levar à supressão das línguas minoritárias.

Optar por uma língua específica para cada casa familiar, como o alemão ou italiano, respeitando as preferências da maioria, mas não de todos os alunos não é, de forma alguma, a dinâmica ideal para garantir o respeito e o direito ao conhecimento das línguas maternas dos alunos, mas há que pactuar que, do ponto de vista administrativo, é ilusório esperar que todas as línguas presentes entre os discentes possam ser contempladas. Então, assegurar o respeito e o direito à língua materna da maioria traz uma possibilidade para os professores desenvolverem nos alunos o respeito, a desmistificação de prestígio e preconceito linguístico e a percepção de possibilidades, também nas esferas econômicas, acadêmicas e profissionais ligadas à línguas, indistintamente da língua em questão. Talvez um dos maiores ganhos nessa desmistificação seja, sabendo que alunos bilíngues ou multilíngues enfrentam conflitos identitários ao equilibrar suas diferentes línguas, construir a percepção de que a língua materna é um vínculo com a família e a cultura, e que não só a língua de currículo possa ser vista como uma ferramenta para o sucesso.

A convivência com diferentes línguas e culturas amplia os horizontes dos alunos. Eles aprendem a apreciar a diversidade e a complexidade das expressões linguísticas. Além do mais, a exposição a várias línguas desenvolve habilidades de comunicação, empatia e adaptabilidade. E, para proporcionar o acesso ao conhecimento amplo das línguas maternas, as escolas podem adotar programas de ensino bilíngue, onde as línguas de currículo e maternas são igualmente valorizadas. Também podem ser desenvolvidas atividades culturais diversificadas: Eventos culturais, festivais e projetos que envolvam as línguas minoritárias promovem a interação e a compreensão mútua, além de desenvolver diversas habilidades dos alunos, fomentando a preservação e a revitalização não só das línguas dos alunos, também da cultura e identidade desses e das comunidades que eles (também as instituições) estão inseridos. Então, as escolas, como instituições com o papel social de formar cidadãos completos, comprometidos profissional, pessoal e socialmente, têm a responsabilidade de preservar e revitalizar as línguas minoritárias. Isso pode ser feito por meio de aulas, clubes de línguas, publicações e eventos. Em síntese, as línguas em contato nas escolas de internato em pedagogia da alternância formam um mosaico linguístico e cultural. Ao promover o respeito, a valorização e a inclusão de todas as línguas presentes, essas escolas contribuem para a formação de cidadãos globais e conscientes da diversidade humana.

3.1.1 Línguas maternas de imigração

As discussões sobre as línguas maternas de imigração no seu contato dentro das casas familiares rurais exigem, primeiramente, que se entenda o que é uma língua de imigração. Conforme Altenhofen e Margotti (2011), língua de imigração pode ser descrita como:

Visto de uma perspectiva político-linguística, podemos encontrar pontos que dizem respeito ao status ou ao corpus dessas línguas. Uma prerrogativa ligada ao status de qualquer língua de imigração é sua condição de “língua diferente vinda de fora”, por isso também denomina-se língua alóctone. Muitas vezes, a matriz de origem situa-se tão distante que dificulta um recontato, apesar das novas tecnologias, (...) as línguas de imigração com as quais nos ocupamos (...) possuem falantes ou descendentes de quinta ou sexta geração. (Altenhoffen e Margotti, 2011, p. 289-315)

Nesse conceito, pensar nas línguas faladas pelas famílias e pelas comunidades atendidas pelas casas familiares rurais, em termos de denominação linguística, tem proximidade considerável com algumas características de língua de imigração, podendo talvez ser classificada por esta nomenclatura, em específico quando relacionadas aos avós e alguns pais, progenitores da família, haja visto que a faixa etária destes era infante em relação ao período da colonização do espaço geográfico das casas familiares rurais, mas parece não representar a realidade linguística dos alunos em si, pois na sua grande maioria são nascidos nessas comunidades e sempre estiveram inseridos dentro da cultura linguística que elas pactuam, muitas vezes (a grande maioria delas) aprendendo primeiro a língua da comunidade/família para depois, com a chegada da idade escolar, por intermédio da educação formal, adquirindo a língua portuguesa.

Entretanto, se observada por outro ângulo, a língua sempre está relacionada com o indivíduo e, então, tem relação direta com os processos migratórios que constroem as realidades sociais, culturais e linguísticas em seus espaços. Ademais:

Línguas de imigração podem ser definidas como línguas i) originárias de fora do país (alóctones) que, no novo meio, ii) compartilham o status de língua minoritária. Distinguem-se das línguas indígenas (autóctones) e de línguas específicas (como as línguas de sinais), que, embora também constituam línguas minoritárias, não possuem na sua gênese, um processo de imigração. Por outro lado, são línguas que se distinguem do português brasileiro pelo fato de este constituir uma língua oficial majoritária, portanto, não marginal e minoritária, embora, em certo sentido, também provenha de fora, vinda por meio de processo de imigração e colonização. Dúbia é ainda a distinção das línguas afrobrasileiras (...) resultante de uma imigração forçada. (Altenhoffen e Margotti, 2011, p. 290)

Quando observadas as casas familiares rurais de Riqueza e Iporã do Oeste, a presença da língua alemã é massivamente marcante. Também as colonizações ocorreram em um período bastante próximo, relacionado às primeiras décadas do século XX, com ligação direta com o rio Uruguai, já que a área de mata era bastante densa e cobria todo o território, o que impedia a logística quando não pelos caminhos da água.

Especialmente na primeira fase, as colônias eram semelhantes a “ilhas”. Essa realidade contribuiu para que as variedades linguísticas alemãs se desenvolvessem de maneira forte e se mantivessem presentes nas comunidades, embora não houvesse mais, por parte da grande maioria, nenhuma ligação com a Alemanha. Os moradores dessas comunidades, porém, geralmente não vinham dos mesmos lugares no território alemão. Havia entre eles prussianos, pomeranos, austríacos, suíços, renanos, bávaros etc, que trouxeram consigo seus respectivos dialetos, que entraram em contato entre si (Pup Spinassé, 2006, p. 3).

Assim, as origens (gaúchas de descendência alemã) tinham um espaço territorial semelhante. Ainda assim, as dificuldades de comunicação impostas pelas condições de fluxo na área e intensificadas pelos movimentos de conflitos mundiais acabou por isolar as comunidades, em especial aquelas mais remotas, o que auxiliou também na manutenção e assentamento da cultura linguística. Somente mais tarde, com a popularização da escola (e outras pressões políticas) através da intervenção do Estado é que a língua portuguesa passa a se tornar mais frequente, então inibindo a língua daquele grupo.

O resultado proveniente desse tipo de processo, que se deu não só nas comunidades de base de hunsrückisch, mas também em comunidades de base do westfaliano, do pomerano etc, são as variantes dialetais locais, as também chamadas “línguas mistas”, de base germânica, mas genuinamente brasileiras (Pup Spinassé, 2006, p. 4).

De uma forma geral, a Associação Casa Família Rural busca atender alunos das comunidades e mantém próximo a relação entre a escola e a comunidade, já que os alunos passam uma semana em suas casas e uma semana no internato na Casa Família Rural. Isso faz com que essa relação linguística também fique mais próxima. E, além dos alunos trazerem a língua para a escola, os pais, quando vêm para a instituição, quando vêm para a escola, também, por vezes, mantém sua língua em situações de comunicação informal mesmo dentro da instituição, assim como os alunos o fazem. Embora falando português, mas entre eles, ou quando se encontram com outros falantes, mantém sua língua de origem.

Ainda, é comum encontrar junto ao corpo discente das instituições, professores que também conhecem a língua da região e, em momentos de descontração e interação, utilizam da língua – cito com maior frequência a língua alemã, em rodas de conversa com os alunos, o que também resulta em valorização linguística e cultural dos alunos, auxiliando a romper preconceitos históricos ligados à língua. Vale ressaltar que, embora a língua inglesa e a língua espanhola sejam instituídas pelo currículo escolar e dispor de certa carga de prestígio por parte da sociedade, dado seu vínculo com a economia, o domínio desta se restringe ao professor da disciplina e a poucos – isso quando se pode encontrar – alunos que também têm o domínio destas. Ainda assim, não se encontra diálogos em situações informais e espontâneas como acontece com as línguas maternas, em especial a língua alemã nas casas familiares de Riqueza, Iporã do Oeste e Quilombo.

Essa interação acontece, mais acentuadamente, nas instituições, durante o período de estadia dos alunos no internato, mas isso não se limita a somente estes momentos. Há que se recordar que a pedagogia da alternância oscila entre o período o qual o aluno está em internato na instituição e o período em que está em casa, convivendo na sociedade e que se distancia dos profissionais da escola. Entretanto, com a popularização dos meios de comunicação e a difusão das redes sociais, difundida ainda mais com a pandemia de COVID-19, a comunicação remota toma corpo e a interação segue, na maioria das vezes dentro dos grupos das redes sociais, aproximando e fomentando a língua regional.

Outrossim, a interação entre os elos da pedagogia da alternância não se detém à vinda dos alunos e das famílias à instituição. Diferentemente da rede de ensino regular, as casas familiares dispõem, além de veículo de transporte coletivo, também de automóvel para o seu uso. Por ordem de organização, pelo menos uma vez por semestre, representantes da instituição visitam a cada um dos alunos e suas famílias. Regularidade que pode ser ampliada e que pode ser expandida a qualquer dos professores quando visto a necessidade ou o interesse didático escolar. Desta forma, assim como o aluno e sua família vêm à escola, também a escola vai até a família e marca sua presença na comunidade em que ele está inserido. Pode-se considerar esta dinâmica como uma via de mão dupla, em que ambas as pontas interagem, também, nas relações linguísticas e sociais.

3.1.2 As línguas de currículo

As línguas de currículo nas casas familiares rurais representam um aspecto fundamental da educação do campo. Essas instituições, que tiveram origem na França na

década de 1930, são exemplos de sucesso na formação profissional e humana de jovens camponeses. No Brasil, originalmente, as casas familiares rurais (CFRs) são espaços onde se desenvolve uma educação contextualizada, voltada para as necessidades e realidades do campo. Entretanto, com o desenvolvimento e o alcance de resultados interessantes, a procura pelas casas familiares rurais passou além de somente os filhos dos agricultores, pensando em sucessão familiar e dar continuidade nas atividades da propriedade até então sob coordenação dos pais. Já é bastante comum e crescente a presença de meninas, o que originalmente não era tão expressivo, e de jovens vindos de áreas urbanas sem interesse expressivo para as atividades do campo.

A proposta pedagógica das CFRs enfatiza também o ensino na área de linguagens, com um currículo que busca integrar os conhecimentos de forma a romper com a fragmentação dos conteúdos. O regime de alternância, um dos pilares dessa proposta, permite que os estudantes alternem períodos de estudo na escola com períodos de trabalho em suas propriedades, aplicando o conhecimento adquirido de maneira prática e significativa. Embora nas CFRs analisadas o curso oferecido seja de técnico em agropecuária, as disciplinas da grade regular como matemática, química, língua portuguesa e as línguas estrangeiras (inglês e espanhol) também fazem parte do rol de componentes curriculares que os alunos estudam. Entretanto, desafio para os profissionais das áreas, estes conteúdos são trabalhados de forma integradora e multidisciplinar, buscando sempre aproximar a realidade dos alunos, as visitas e intervenções externas e os conceitos a serem abordados pelos professores. Nesse contexto, uma outra ferramenta da pedagogia da alternância tem aplicação prática – o plano de estudos – ferramenta onde o professor de cada disciplina elabora uma questão/abordagem relacionada com o tema que será tratado na semana seguinte dos alunos e estes, durante a semana na propriedade, buscam responder com a família, baseados em seus conhecimentos, suas suposições e ideologias. No retorno dos alunos, cada professor discute e corrige as respostas trazidas pelos alunos, sempre respeitando os conceitos expostos pelas famílias, mas direcionando para o entendimento dos conceitos científicos, a construção do conhecimento e a formação humana do jovem.

O currículo de linguagens nas CFRs é desenhado para desenvolver não apenas a competência linguística dos alunos, mas também para fomentar a vida associativa, comunitária e ambiental, promovendo uma formação integral que abarca os aspectos profissionais, sociais, políticos e econômicos. Isso é feito através de uma abordagem que

valoriza tanto o saber sistematizado quanto as práticas educativas significativas no contexto rural.

Além disso, a formação de professores de línguas no contexto da educação do campo é um tema relevante, embora ainda pouco pautado, que envolve questões pedagógicas, metodológicas e epistemológicas complexas. A emergência de licenciaturas em educação do campo nas universidades públicas brasileiras reflete a mobilização em torno dessas questões, buscando formar educadores capazes de atuar de forma efetiva nesse contexto.

Em resumo, as línguas de currículo nas casas familiares rurais são mais do que simples disciplinas; elas são ferramentas de transformação social e pessoal, que capacitam os jovens para atuar de maneira crítica e consciente em suas comunidades. A educação linguística nas CFRs é, portanto, um componente chave para a construção de um saber amplo e integrado, essencial para o desenvolvimento sustentável do campo e das regiões as quais ele está vinculado.

3.1.3 Fatores de manutenção e substituição linguística

A manutenção e a substituição linguística são fenômenos que ocorrem em comunidades bilíngues ou multilíngues, onde línguas coexistem e competem pela dominância. A escolha de uma língua em detrimento de outra pode ser influenciada por uma série de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. São processos complexos influenciados por uma variedade de fatores.

A ligação entre língua e identidade é um aspecto central na manutenção linguística. Horst e Krug (2015) argumentam que “a língua serve como um marcador de identidade e solidariedade dentro de um grupo, ajudando a fortalecer os laços comunitários” (Horst & Krug, 2015). Este fator é crucial em comunidades onde a língua é vista como um símbolo de herança cultural e orgulho.

Nesse sentido, a educação bilíngue e a transmissão da língua de geração em geração são essenciais para a manutenção linguística. “Programas educacionais que incluem a língua minoritária no currículo escolar desempenham um papel vital na preservação da língua” (Horst & Krug, 2015). A transmissão intergeracional, onde pais ensinam a língua nativa aos filhos, garante que a língua continue a ser usada e valorizada. Além disso, Horst e Krug (2015) destacam a importância do apoio institucional na manutenção linguística. Políticas governamentais que promovem e protegem línguas minoritárias podem criar um ambiente

favorável à sua preservação. Exemplos incluem o reconhecimento oficial de línguas regionais e a oferta de serviços públicos em várias línguas.

Também é possível empreender a evolução tecnológica no sentido de incentivar a manutenção linguística, já que os recursos são infinitos e a tecnologia moderna também oferece novas oportunidades para a manutenção linguística. Horst e Krug (2015) sugerem que a internet e as redes sociais podem servir como plataformas para a prática e disseminação de línguas minoritárias. “Blogs, fóruns e redes sociais podem conectar falantes de uma língua minoritária, fortalecendo seu uso” (Horst & Krug, 2015).

Já a substituição linguística ocorre quando uma língua é gradualmente abandonada em favor de outra. É recorrente que pressões sociais, econômicas e políticas que levem à adoção de uma língua dominante. Uma das principais razões para a substituição linguística é a busca por melhores oportunidades econômicas. A fluência em uma língua dominante, muitas vezes associada a maior prestígio e vantagens econômicas, pode levar comunidades a adotar essa língua (Horst & Krug, 2015). Outro fator bastante relevante é a migração e a urbanização, fatores significativos na substituição linguística. Comunidades que se deslocam para áreas urbanas onde a língua dominante é diferente tendem a adotar essa língua para facilitar a integração social e econômica.

Além destes fatores, a busca por posição dentro do grupo a que o indivíduo pertence também pode ser bastante forte, de acordo com os conceitos do grupo, a favor ou contra (geralmente contra) a manutenção linguística das línguas minoritárias de herança. É fato que as línguas dominantes muitas vezes têm maior prestígio social. “A percepção de que uma língua é superior ou mais moderna pode levar à substituição da língua nativa em favor da língua de prestígio”. (Horst & Krug, 2015). Nesse sentido de fomento a determinado prestígio social, políticas governamentais muitas vezes promovem a assimilação cultural e podem acelerar a substituição linguística. Horst e Krug (2015) destacam que a imposição de uma língua oficial no sistema educacional e a exclusão de línguas minoritárias criam uma pressão significativa para a adoção da língua dominante.

Esses movimentos presentes na sociedade não ficam ausente nas instituições de ensino regulares e também afetam a dinâmica linguística nas casas familiares rurais. Entretanto, a maneira em que a sociedade, partindo de seu seio para instâncias autárquicas maiores como os estados ou a união, torna a realidade um pouco diferente, já que parte do grupo escolar e suas dinâmicas de organização, também no sentido linguístico. Movimentos de revitalização

linguística são esforços cruciais para inverter a tendência de substituição. Horst e Krug destacam a “importância de iniciativas comunitárias, políticas de apoio e educação bilíngue para o sucesso desses movimentos”. (Horst & Krug, 2015). Assim, fica evidente que a compreensão dos fatores de manutenção e substituição linguística é essencial para a formulação de políticas eficazes e a promoção da diversidade linguística. Horst e Krug (2015) fornecem uma análise detalhada desses fatores, destacando a complexidade das forças que influenciam a sobrevivência ou desaparecimento de línguas em um mundo multilíngue.

4 METODOLOGIA

A dialetologia é a ciência geral da variação linguística, um ramo da Sociolinguística. Visto que a dialetologia tradicional se restringe exclusivamente à variação diatópica (no mínimo em duas localidades), sem considerar as variáveis linguísticas, e que a sociolinguística aborda as diferentes variáveis extralinguísticas em apenas um determinado espaço, a dialetologia pluridimensional e relacional, segundo Thun (1998), procura suprir as lacunas existentes nessas duas diferentes abordagens ao analisar as diferentes variáveis extralinguísticas (dimensões) em diversos pontos ou localidades de pesquisa.

Para Coseriu (1982, p. 36), quanto à Dialetologia há que se levar em conta que:

a) a dialetologia é o estudo da configuração espacial das línguas, ou seja, da variedade diatópica e das relações interdialetais, e b) é essencialmente gramática comparada. O primeiro implica que a investigação dialetal deve estabelecer a extensão (as áreas) e, por onde, os limites dos fatos que registre. O segundo, que tal investigação deve registrar materiais espacialmente comparáveis. (Coseriu, 1982)

Em suas proposições, Thun (1998, p. 707) destaca que a Dialetologia Pluridimensional se aproxima do ideal da descrição completa e ordenada do polimorfismo linguístico e sua relação com os falantes, ressaltando que “a pluridimensionalidade pretende ampliar o marco de percepção dos fatos variacionais e resgatar certos fenômenos do despercebimento” (Thun, 1998). Dessa forma, enquanto a Dialetologia tradicional compreendia somente os dialetos “puros”, desconsiderando os contatos linguísticos, e a Sociolinguística compreendia os socioletos (Thun, 1998), para a Dialetologia Pluridimensional interessam:

as variedades mistas, os fenômenos de contato linguístico entre línguas contíguas ou superpostas de minorias e majorias, de formas regionais, a variação diafásica (ou estilística), o comportamento linguístico dos grupos topodinâmicos (demograficamente móveis) contrastado com o dos grupos topostáticos (com pouca mobilidade no espaço), a atitude metalinguística dos falantes comparadas com seu comportamento linguístico, e outros parâmetros mais. (Thun, 1998, p. 706).

Tendo por fundamentos as teorias de Thun, este estudo buscou assumir, por sua natureza, caráter quantitativo, considerando os valores dos resultados das pesquisas como fonte para as análises e ponderações, com o objetivo de compreender a identidade dos

indivíduos atendidos pelas instituições analisadas e a influência da metodologia da pedagogia da alternância na manutenção ou abandono das línguas minoritárias com cunho cultural.

A pesquisa ocorreu no segundo trimestre de 2024 e dispôs de um total de 24 pesquisados, dos quais 08 de cada uma das 03 instituições de ensino selecionadas, todos alunos matriculados no 3º ano do ensino médio profissionalizante das instituições no corrente ano (2024), com uma relação de 50% do sexo masculino e outros 50% do sexo feminino. A escolha pelas instituições pesquisadas considerou atenderem a regiões de grande concentração linguística minoritária, especialmente de origem europeia. O convite para os alunos à participação se fez por intervenção da instituição de ensino, com diálogos para esclarecimento sobre a pesquisa.

A observação para inclusão ou exclusão dos pesquisados considerou o nível/série dos membros, a devida matrícula e frequência no ano de 2024, e o sexo. Não frequentar a instituição no regime de internato de alternância, não acompanhando as atividades extraclasses (alimentação, pernoite) nas semanas em que sua turma estava com as atividades na instituição foi critério para exclusão. Outros critérios ligados à língua do aluno e/ou da família puderam ser considerados, assim como os critérios acima poderiam ser flexibilizados sob justificativa, caso necessário.

A abordagem dos participantes aconteceu de forma presencial pelo intermédio da instituição de ensino relacionada, sob a coordenação e responsabilidade do pesquisador. Aquela incumbiu-se de apresentar o pesquisador e disponibilizar o espaço. O pesquisador elaborou as perguntas e disponibilizou e/ou financiou materiais ou fomentos que porventura vieram a ser necessários durante o transcorrer da pesquisa. Na sequência, individualmente, os alunos foram abordados sobre o tema pelo pesquisador para que estes entendessem de que tratava a pesquisa, suas contribuições e objetivos. Depois, os alunos responderam oral e anonimamente ao questionário pré-elaborado pelo pesquisador. Tendo sido concluída esta etapa, os alunos participaram de roda de conversa relacionada ao tema das perguntas respondidas anteriormente e conduzidas pelo pesquisador.

Concluído o processo de coleta de dados, o pesquisador digitalizou as respostas obtidas, as quais foram arquivadas em documento próprio, sob a responsabilidade do pesquisador, na plataforma educacional do Google® (Google for Education) e mantidas sob sua responsabilidade. Os dados também estão armazenados no banco de dados do projeto Atlas das Línguas em Contato na Fronteira, sem identificação pessoal dos informantes para

que seja possível, se for o caso, analisa-los por algum outro pesquisador, considerando a manutenção e substituição linguística, por exemplo.

Durante o processo de coleta de dados, os alunos foram esclarecidos de forma informal, por um profissional da instituição que buscou trazer para estes a importância da veracidade dos dados e da necessidade do comprometimento por parte dos alunos com a verdade e fidelidade ao que fosse informado. Ainda, naquele momento prévio à coleta de dados, o profissional da instituição esclareceu aos informantes do sigilo destas informações, mostrando a estes que somente eles e os pesquisadores teriam acesso a suas respostas e que estes (pesquisadores) não dispunham de artifícios para identificar os informantes, já que as respostas não seriam nominadas nem personalizadas. Os questionamentos foram padronizados para todos, indistintos de qualquer especificidade. A única diferença entre os questionários foi a identificação, já prévia pelo pesquisador, da instituição de ensino a qual o estudante estaria vinculado.

A opção de esta roda de conversa preparatória ter sido feita por indivíduo profissional da instituição buscou trazer a confiabilidade e a seriedade com a pesquisa e os dados informados. Ainda, visando a unilateralidade do profissional que fez esta introdução ao estudo, somente informações necessárias foram repassadas a este em um primeiro momento. Não foi intenção que este cadencie para sua realidade, e sim que pudesse tranquilizar, sensibilizar sobre a pesquisa, não sobre os conceitos linguísticos e culturais. Dessa forma, o número de alunos não foi limitado no primeiro momento, já que se buscou evitar qualquer rotulação para os entrevistados. Esse detalhe pôde trazer à questão o número de entrevistados ser diferente ao número proposto para a entrevista. Dessa forma, para assegurar o número planejado de 08 entrevistados por instituição, inclusive a distinção de 04 do sexo masculino e 04 do sexo feminino, observou-se previamente que as turmas alvo possuíam um valor igual ou superior de alunos. Então, a seleção das respostas passou por aqueles critérios predispostos e declarados nas respostas do questionário.

4.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A pesquisa em questão buscou dados com alunos das instituições em questão, já que estas atuam em regime de internato com a peculiaridade da pedagogia da alternância. Assim, os alunos foram abordados através de questionários voltados a observar a relação linguística destes com o currículo escolar (Anexo 01), a relação linguística com a sociedade, a família e a

escola (Anexo 02) e a visão dos profissionais quanto à tratativa das línguas nas instituições (Anexo 03).

4.2 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados com os indivíduos dos grupos distintos foram analisados com cruzamentos das respostas entre indivíduos de cada grupo e também entre grupos, considerando também análise documental e literária de pesquisadores antecedentes. A observação dos dados foi executada considerando aspectos da dialetologia pluridimensional de Thun (1998), olhando para as dimensões diastrática, diassexual, diareligiosa e diatópica.

Os questionários foram aplicados indistintamente a todos os alunos das turmas eleitas e que em todas elas o número de alunos era superior ao buscado para a coleta de dados. Nessa realidade, para que se limitasse os informantes ao número pretendido, foram aplicados critérios de exclusão de informantes, de forma gradativa, até o limite de buscado.

A observação para exclusão dos pesquisados considerou, de antemão, a negativa de participação na pesquisa, não ter cumprido a frequência mínima exigida até então para o curso, não estar devidamente matriculado no terceiro ano do curso oferecido pela instituição, no ano de 2024, não frequentar a instituição no regime de internato de alternância, deixando de acompanhar as atividades extraclases (alimentação, pernoite) nas semanas em que sua turma estava com as atividades na instituição. Ainda, caso o número de candidatos excedesse o valor estipulado, outros critérios ligados à língua do aluno e/ou da família poderiam ser considerados ou os critérios acima poderiam ser flexibilizados sob justificativa, mas este dispositivo de ajuste não foi necessário ser aplicado.

Dada a questão relacionada com o reconhecimento e a percepção linguística dos grupos minoritários, quando da necessidade de uma seleção mais detalhada dos informantes, seriam observados detalhes da ascendência familiar e da utilização das línguas dentro de suas realidades cotidianas nas comunidades e grupos onde os alunos estão envolvidos e que o uso da língua, quando fora da instituição, fosse o mais desconexo possível de prejulgamentos ou possíveis tentativas de renegação que pudessem ser desencadeados, por exemplo, pelo receio com o uso de outra língua, indiferente de qual fosse, que não a língua portuguesa, inclusive quando de uma variável dialetal, mesmo vinculada a grupos de qualquer natureza, dentro da própria língua nacional.

A observação para inclusão dos pesquisados considerou, de antemão, a aceitação da participação na pesquisa, além de ter observado o nível/série dos membros (3º ano Ensino Médio 2023), a devida matrícula, frequência e aprovação na turma/ano, nas instituições envolvidas e o sexo como forma de atender aos percentuais propostos. Ainda, foi tido como requisito frequentar a instituição no regime de internato em alternância, acompanhando as atividades extraclasses (alimentação, pernoite) nas semanas em que sua turma estava com as atividades na instituição.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

5.1 OS CONCEITOS E A VALORIZAÇÃO LINGUÍSTICA ENTRE OS ALUNOS

Para se pensar na formação linguística da região é necessário, primeiro, atentar para a formação geográfica e social dentro deste espaço, que passa a ter um “fluxo colonizatório considerável a partir do início do século XX, em três empreendimentos distintos que abraçaram o extremo oeste de Santa Catarina” (Houaiss, 1990).

O território sempre foi um espaço de contestação e disputas. A princípio, discussões sobre o território se arrastavam desde a colonização. Sendo mais sucinto, no ano de 1777 é selado o tratado de Santo Ildefonso, garantindo ao reino espanhol todo o lado oeste da linha que partia do Forte de Santa Teresa, no Uruguai, até o Rio Guarita, adentrando o Rio Apeteraí (mais tarde denominado Macaco Branco) e Pequeri (nomeado posteriormente de Peperi Guaçú), em Santa Catarina. (Rosseto, 1986. P. 258)

Já mais tarde, os governos brasileiro e argentino questionavam-se com mapeamentos confusos e controversos, chegando a este mesmo território ser declarado pela Argentina de Território de Misiones e pelo governo brasileiro de Território de Palmas, o que só foi julgado em corte internacional em 1895, arbitrada pelo presidente americano Grover Cleveland. Ainda em paralelo a estas disputas, mesmo após o governo do Brasil já ter considerado o território como catarinense por duas vezes, o estado do Paraná também questionava o espaço como sendo seu. Em meio a tudo isso, chegou a ser cogitada a possibilidade de criação de um novo estado, independente de Santa Catarina ou Paraná – o Estado das Missões – mas a ideia não vingou e o acordo foi selado em 1915. Já em 1917, para garantir a posse da região, o governo catarinense instituiu o município de Chapecó, englobando grande parte da região Oeste Catarinense. Em meio a todo esse tumulto, nenhum projeto de colonização efetivo havia sido instituído até então.

Quando descritos os traços históricos e colonizatórios da região, a impressão que se tem é de que ela era descolonizada e se tratava somente de áreas territoriais abandonadas, contando somente com a terra e suas riquezas naturais a serem exploradas. Econômica e politicamente, provavelmente era essa a imagem que se tinha e se plantava nas discussões políticas da época.

Porém, é importante destacar – e aqui se entende a primeira geração linguística regional, por assim dizer – que a região já contava com a presença humana há muito tempo. Dizer que a região era descolonizada até as comitivas colonizadoras alcançarem este espaço pode ser um equívoco bastante recorrente. A região mostrava concentrações indígenas, em especial das tribos Guaranis e Kaigangues, já no final do século XVIII (e com certeza antes disso, embora sem terem sido citados ou relatados, somente catalogados objetos e vestígios históricos), mas que foram ampliando a diversificação colonizatória com pessoas oriundas de diversos movimentos sociohistóricos como as missões jesuíticas, refugiados da justiça, posseiros, aventureiros, forasteiros e desertores, trazendo ao espaço uma imagem de terra à margem da legalidade, bastante conturbado e desassistido de políticas públicas e amparo do Estado.

O extremo oeste catarinense era cortado no início do século XX pelos chamados Peabirus indígenas: picadas abertas por onde transitavam índios – guaranis e kaigangs – que praticavam a silvicultura. Estas picadas certamente também serviram de passagens para missionários espanhóis e bandeirantes paulistas. Segundo Heinen (1991), apareciam sinais de um antigo estradão, ao longo dos rios Índio e Flores, com capoeira e mata de segunda geração. A Coluna Prestes, no ano de 1925, também aproveitou essas picadas para atravessar a região de Mondaí-SC até Barracão-PR. (Bavaresco Et al, 2013)

De acordo com o depoimento de Othon Gama D’Eça, membro da comitiva do governador catarinense Adolfo Konder Reis, em 1929, foram encontrados residentes na região, com características que podem ser percebidas ainda hoje, na formação de parte da população regional:

Encontramos, acampados num “passo”, dois camaradas que andam a roçar a picada: um grande velho, com a cara cheia de rugas como o caroço de pêssego, e um rapazola robusto, cor de cobre, de olhar zombeteiro e cabelos ásperos como o cedinho, já de winchester pela bandoleira. (In: SILVA, 2004)

É importante considerar que, mesmo até este período, apesar da pouca densidade demográfica na região, os enleios linguísticos presentes precisam ser considerados; circulando nesse espaço temos presente línguas indígenas que, de acordo com Bavaresco Et al (2013) que se movimentavam por toda a região por picadas, o que sugere, também, a existência de

relações sociais entre grupos de etnias diferentes, levando a cultura e a língua que se transforma, semelhante ao que vemos hoje nos processos migratórios contemporâneos.

Mesmo ainda no início do século XX, além das tribos indígenas da região, também ocorre a inclusão de novas realidades linguísticas, com as disputas de demarcação territorial entre Argentinos e Brasileiros.

Posteriormente, já consolidadas as limitações de território e a instalação do poder público com a fundação do município de Chapecó, junto a políticas públicas que visavam fomentar a colonização e o desenvolvimento regional, uma significativa leva de migrantes europeus começam a se instalar, organizando-se em comunidades, geralmente de famílias ligadas por semelhança de origem, cultura e língua, o que auxiliou na manutenção destas por períodos mais longos, ainda que interagindo e transformando-se/ adaptando-se/ evoluindo com as relações sociais entre aquelas já instaladas e a língua oficial do país – o Português.

Na sequência, a região passou a ter maior visibilidade como terra de possibilidades e se mostra atrativa para a migração. Assim, dentro do espaço, a nomeação de distritos, vinculados ao grande território que era, então, o município constituído de Chapecó, documenta-se Mondaí como distrito.

Mas para se entender a história da formação linguística da região, é importante voltar um pouco no tempo. Vale lembrar que, de acordo com Koelln (1980), já no ano de 1909, teve início a construção de uma Estrada Férrea ligando o Estado de São Paulo ao Estado do Rio Grande do Sul. A empresa responsável pela construção foi a Brazil Railway Company, presidida pelo polêmico e arrojado capitalista Percival Farquhar. Essa empresa foi beneficiada com 15 km de terra em cada lado da ferrovia, tendo plenos direitos na extração mineral, vegetal e colonização dessa área.

Em 1917, a Brazil Railway Company e suas subsidiárias entraram em regime de concordata, e suas atividades passaram ao controle do Estado, exceto a Southern Brazil Lumber & Colonization Company, que sobreviveu até 1938, quando foi estatizada no governo de Getúlio Vargas. Com a falência da Brazil Railway Company, a Companhia Estrada de Ferro São Paulo – Rio Grande obteve os direitos da construção da ferrovia. (Koelln, 1980)

Segundo a assessoria de Imprensa do município de Mondaí/SC, considera-se como data da fundação de Porto Feliz o dia 20 de maio de 1922. Nesse dia, Hermann Faulhaber, diretor da Empresa Chapecó-Peperi Ltda., pisou nas terras da nova colônia para determinar o

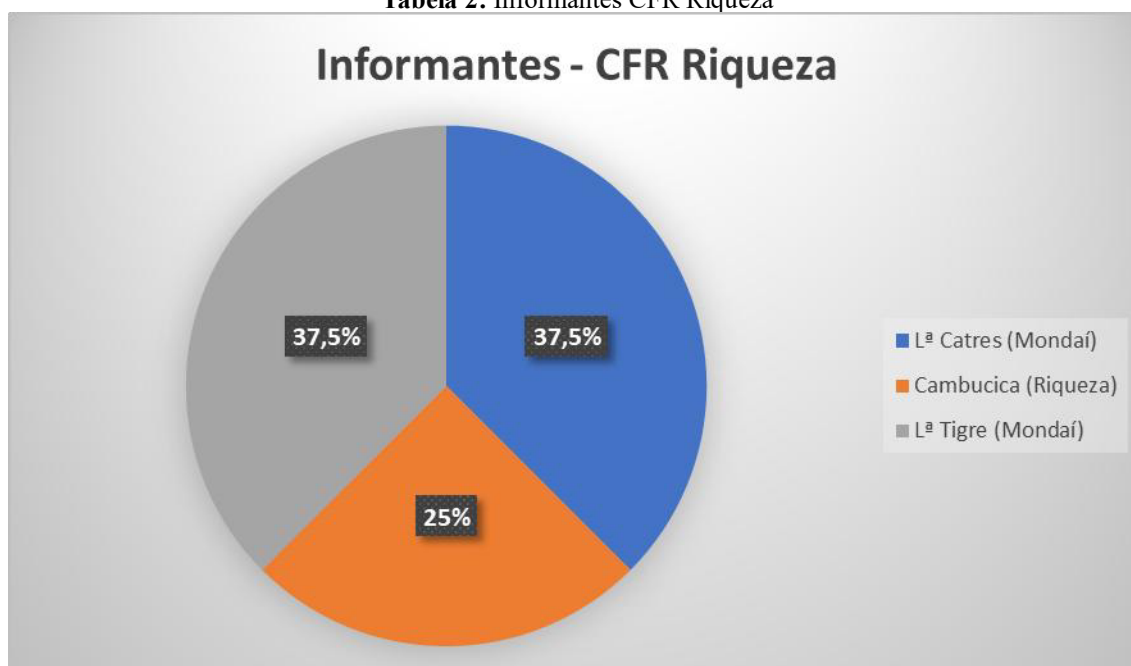
local de sua sede. Acompanhado por seus homens de confiança, Jacob Schüler e Friedrich Forbrig, e outros colaboradores, eles delimitaram as medições da futura povoação.

Porto Feliz, que posteriormente seria chamado Mondaí (nome que, na língua indígena dos povos que habitava a região naqueles tempos significa “*Rio dos Ladrões*”), se estabeleceu desde a desembocadura do Rio das Antas no Rio Uruguai até a desembocadura do Ribeirão Laju e, seguindo pela margem do rio em direção ao sul, até a foz do riacho que deságua no Rio Uruguai, diante da ilha do Pão de Açúcar.

Nos desenrolares da colonização, Mondaí foi a porta de entrada para imigrantes de origem alemã e, posteriormente, para italianos e outras etnias, principalmente de origens europeias. A trajetória histórica do município foi traçada por inúmeras dificuldades e conquistas em meio à densa floresta, às margens do Rio Uruguai e é a primeira marca regional da colonização, com características semelhantes à colonização do município de Itapiranga, de onde originaram-se, posteriormente e além de outros, os municípios de Iporã do Oeste, Riqueza e São João, municípios atendidos pelas casas familiares rurais de Riqueza e Iporã do Oeste.

Essa formação se representa na realidade das casas familiares rurais de Riqueza, tendo em vista que muitos dos alunos que ali estudam vêm de Mondaí. Isso é possível de se perceber observando ao gráfico abaixo:

Tabela 2: Informantes CFR Riqueza

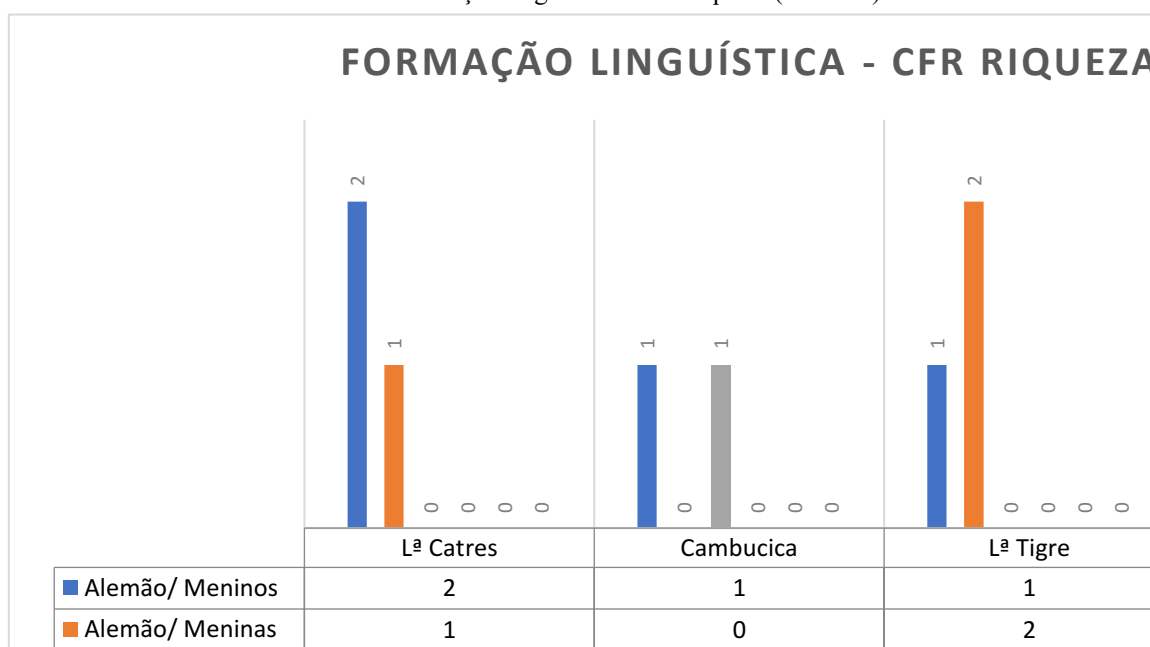


Fonte: Do autor

Provavelmente pela localização geográfica próxima (além de Riqueza pertencer, outrora, ao município de Mondaí e grande parte de seus alunos virem desse município) esta instituição de ensino tem uma relação bastante próxima com a língua estrangeira alemã, bastante presente na região. Além de que, se observado a tabela acima, fica claro a dominância do município quanto ao número de alunos atendidos.

Pensando no sentido linguístico, a imagem do público atendido pela instituição se representou:

Tabela 3: Formação linguística CFR Riqueza (do autor)



Fonte: Do autor

Tendo em vista os dados apresentados, observando a dimensão diatópica de Thun (1998), o reconhecimento como integrante da língua alemã é bastante superior a outras etnias. Podemos observar que nas duas localidades pertencentes ao município de Mondaí e que se aproximam mais do extremo oeste do estado catarinense, a presença da língua alemã é mais marcante, inclusive não se tendo registros de outras línguas dos alunos vindos daquela região para a casa familiar. Já quando observado a comunidade de Cambucica, onde é sediada a instituição, a presença alemã existe, mas já se percebe registros, também, da língua italiana. Ainda assim, olhares mais aprofundados daquele espaço, provavelmente, comprovariam com riqueza maior de dados o que se pode perceber até então.

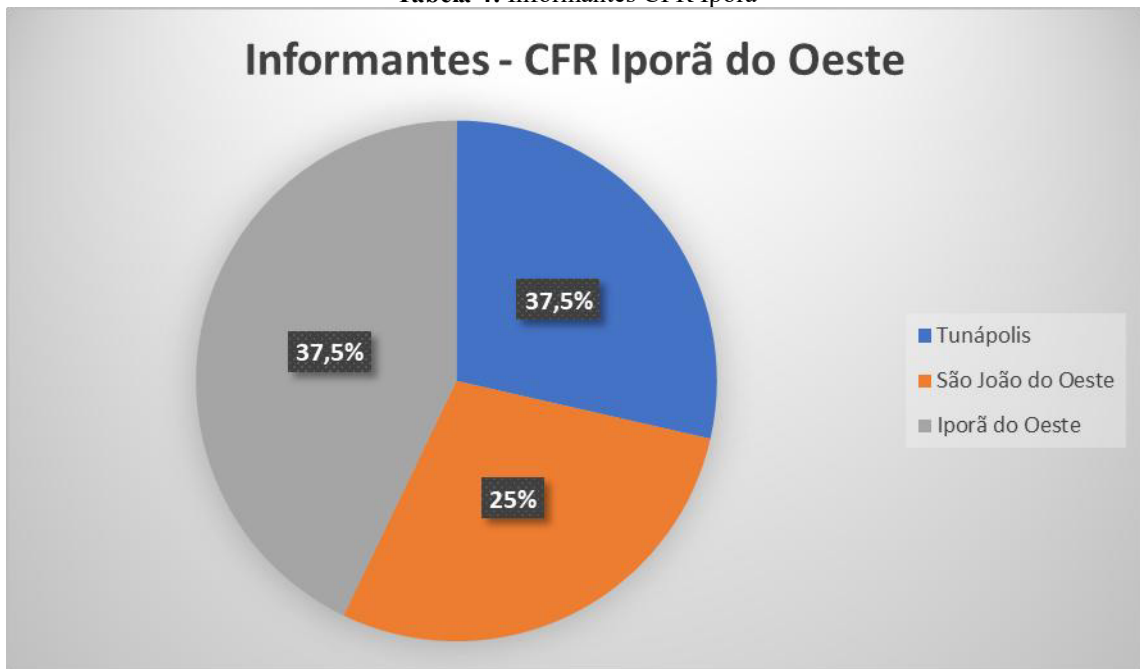
ainda, as comunidades que se pontuaram na pesquisa são caracterizadas por serem regiões interioranas, principalmente a comunidade de Linha Catres e essa presença concentrada da cultura de origem alemã ainda nos dias atuais é fortemente presente nas comunidades de interior, com destaque especial para aquelas instaladas às margens do rio Uruguai (a exemplo de Catres) e do rio Peperi, afluente do rio Uruguai, que determina as divisas entre Brasil e Argentina. Nesse sentido, embora a comunidade de linha Tigre esteja em uma rota viária mais movimentada, ainda assim mantém traços rurais e, o que contribui para a manutenção linguística que se percebeu, está a caminho e próxima do município de Iporã do Oeste, sede de outra casa familiar rural observada na sequência.

Outra dimensão dos pressupostos de Thun (1998) que foi considerado no estudo foi no sentido diasssexual. Quanto a este, a relação não é bem clara, dado o número de informantes. Ainda assim, a impressão que os dados representam é de que os meninos tendem a manter mais a relação com a língua e cultura ao tempo em que as meninas a abandonam com maior facilidade, já que na comunidade de Cambucica, tanto para a língua italiana quanto para a língua alemã, somente um aluno menino de cada etnia se reconheceu nela, ao tempo em que nenhuma menina apontou. Na relação com as demais comunidades, a relação foi equilibrada, já que todos os informantes, meninos e meninas se reconheceram dentro da língua alemã.

Ainda, é importante perceber que apesar de se tratar de área de fronteira internacional, linguisticamente distintas, a influência do espanhol é pouco expressiva já que, além das barreiras políticas, também encontramos a barreira geográfica imposta pelo rio Peperi e a existência de uma densa floresta que transcorre, dentro do espaço argentino, toda a fronteira desde além da foz do Peperi até cerca dos limites do município de Princesa, em Santa Catarina, do lado Brasileiro e desencanta as migrações que vão e/ou vêm. Porém, desperta a curiosidade de como aconteciam essas migrações quando antes da vinda dos colonizadores europeus, entender como se caracterizavam – se havia – essas relações linguísticas entre os povos das margens do rio Peperi.

Pensando na realidade da casa familiar de Iporã do Oeste, esta é bastante semelhante à de Riqueza, mas com uma relação ainda mais próxima com as margens do rio Peperi, envolvendo municípios como Tunápolis. Nesse sentido, o gráfico linguístico dos alunos tem detalhes um pouco mais destacados, no sentido de voltar mais atenção à língua alemã, como podemos observar:

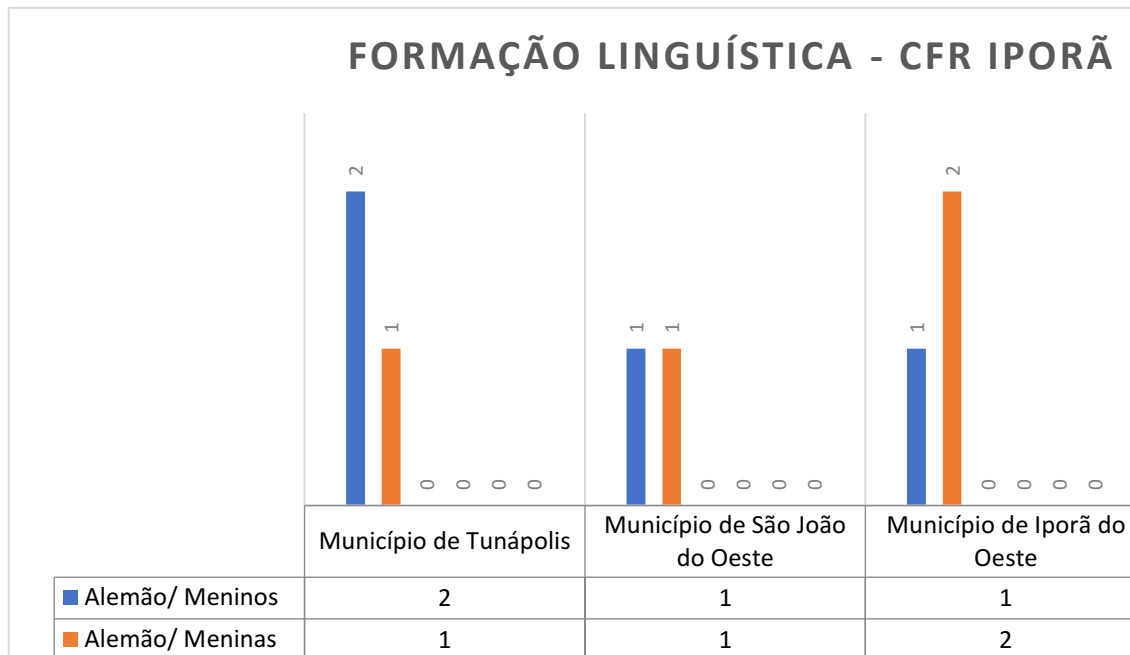
Tabela 4: Informantes CFR Iporã



Fonte: Do autor

Já a representação linguística dos alunos entrevistados representou uma formação bastante esperada, dada a localização e a formação regional que a escola atende:

Tabela 5: Formação linguística CFR Iporã



Fonte: Do autor

Aqui se percebe que a realidade da instituição de Iporã assume uma característica diferente da de Riqueza, apesar da proximidade e que se cruzados os dados das duas casas familiares, aparentemente a dimensão diatópica (Thun, 1998) é bastante demarcada. Em Iporã, todos os alunos se reconheceram como membros da língua e cultura alemã, mesmo aqueles vindos do centro do município ou de municípios vizinhos como São João ou Tunápolis. É importante destacar que estes municípios estão localizados um pouco mais a oeste em relação às comunidades atendidas em Riqueza e, expressivamente mais a oeste da CFR de Quilombo.

Entretanto, ainda sobre a questão diatópica (Thun, 1998), a comunidade de Catres (atendida pela CFR de Riqueza) pertence ao município de Mondaí e é fronteira com o município de São João (este atendido por Iporã) e a comunidade de Linha Tigre (também atendida por Riqueza) faz fronteira com o município de Iporã do Oeste. Isso reforça as teorias de Thun já que as duas comunidades atendidas por Riqueza (Catres e Linha Tigre) têm a língua alemã com representatividade em todos os alunos entrevistados, o que também é fato com todos os alunos da casa familiar de Iporã do Oeste. Assim, quanto mais nos deslocamos ao extremo oeste, mais forte a incidência da língua alemã junto aos entrevistados.

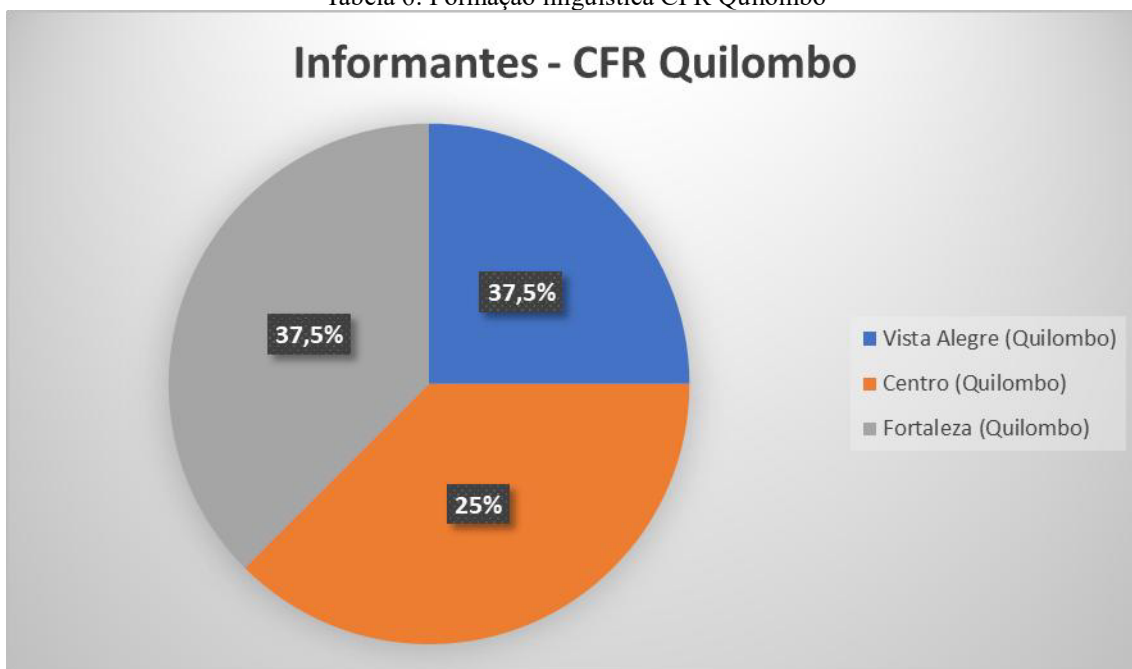
Outro fator no mínimo curioso, dada a localização geográfica e a abrangência da casa familiar de Iporã é não se encontrar relação com a língua espanhola, já que a proximidade da fronteira (cito o rio Peperi) é bastante próxima, com alunos de Tunápolis, último município da fronteira brasileira. A possibilidade desse fato deve estar relacionada com fatores econômicos e de ordem pública (educação, saúde...) talvez, mas mais provavelmente pelo fato de o território argentino que margeia estes municípios atendidos pela casa familiar estão divididos pelo curso d'água do Peperi e por vasta extensão de mata não habitada de forma convencional e, por isso, não dispor de jovens para frequentarem a instituição.

Nesse sentido, observando a localização e também a formação colonizatória da região que abrange os espaços das duas casas familiares rurais, considerando que durante o decorrer da história, muitos movimentos pressionaram a formação linguística que se desenha atualmente (Alguns que podem ter contribuído para a manutenção da língua, mas muitos – com grande intensidade e consequência – impulsionaram o abandono da língua estrangeira na região) entende-se a semelhança entre as instituições de Riqueza e Iporã do Oeste.

Já com formação linguística regional um pouco diferente das casas familiares anteriores, a instituição de Quilombo tem características que lembram (pelo menos se

assemelham em partes) da formação mais centro-oeste do estado catarinense. Isso reflete na formação contemporânea e se expressa no público atendido pela casa familiar. Assim, o gráfico se desenha:

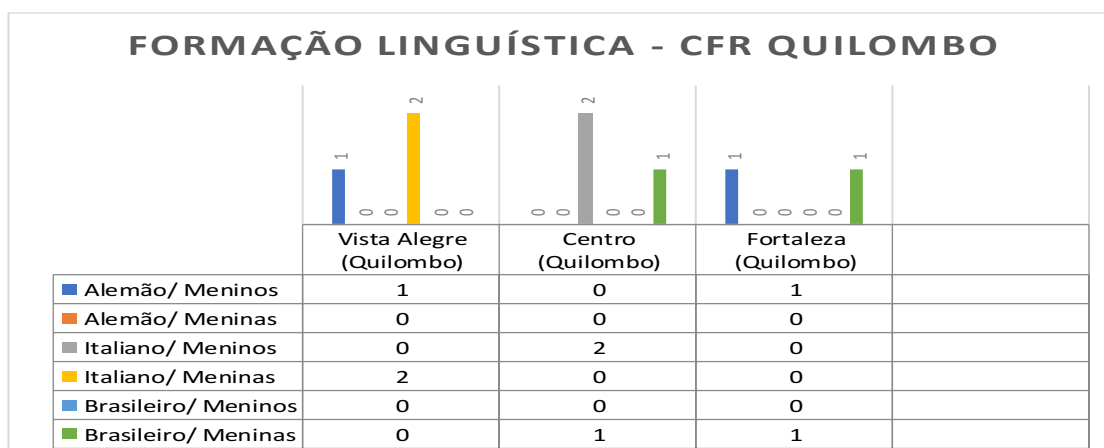
Tabela 6: Formação linguística CFR Quilombo



Fonte: Do autor

Nesse sentido, a formação linguística desta escola é um pouco diferente das outras analisadas, provavelmente porque sua formação histórica também é distinta. Isso também fica destacado no painel das línguas que os alunos apresentaram na pesquisa:

Tabela 7: Formação linguística CFR Quilombo



Fonte: Do autor

Lembrando a formação linguística semelhante entre as casas familiares de Riqueza e Iporã do Oeste, agora observando à formação da CFR Quilombo, percebe-se de antemão a influência da localização geográfica nessa formação, já que esta apresenta diferenças mais intensas e marcantes em relação às anteriores. A princípio, a presença e outras matrizes linguísticas é mais marcante. Na casa familiar de Quilombo encontramos um equilíbrio mais distribuído entre a língua alemã e italiana, inclusive surgindo auto declarações para a origem brasileira. Inclusive ao se observar a relação com a língua alemã, o que nas outras CFRs era dominante, aqui somente se pode observar dois registros de meninos e nenhum de menina. A presença da língua italiana passa a ser de maior destaque, mas ainda assim não aflora com grande fervor. Dentre os resultados, as declarações de alemão e de brasileiro pontuam de forma igual, embora que pela dimensão diassexual (Thun, 1998), meninos se reconhecem na cultura alemã e meninas na cultura brasileira. Na cultura italiana, a mais expressiva, os valores para meninos e meninas é igual.

Ainda sobre os dados encontrados, na dimensão diatópica (Thun, 1998), ao tempo em que quanto mais ao extremo oeste nos dirigíamos mais a presença da cultura alemã era forte, na casa familiar de Quilombo parece não haver distinções quanto às comunidades diferentes. Aparentemente existe uma distribuição mais uniforme entre as etnias em todo o território da instituição. Nesse sentido, a formação geopolítica e histórica tem grande influência, mas também a localização no sentido de fluxo migratório dentro do estado ou da região. Precisamos considerar que a região do extremo oeste ficou bastante isolado, relacionando-se mais entre si, ao tempo em que os municípios mais voltados para o meio oeste, como é o caso de Quilombo, presenciaram um fluxo maior de pessoas, vivendo marcos históricos com maior intensidade e assim ficando mais expostos a pressão de novas línguas ou culturas em detrimento das línguas minoritárias estrangeiras.

Além das questões de isolamento, também a realidade econômica das famílias, mais intensamente as da fronteira do extremo oeste, era voltada para a subsistência e sempre esteve ligada especialmente à atividades agrícolas familiares de pequena extensão, girando o comércio local, com pouco contato a relações com outras culturas. Ainda, a baixa democratização da educação escolar fomentava àquela população o estereótipo de um povo sofrido, excluído e de menor prestígio. Novas concepções e oportunidades, além de esforços públicos em expandir e popularizar a escolarização têm desmistificado estes estigmas.

Associa-se a isto o preconceito Socioeconômico, onde membros das classes mais pobres, com acesso limitado à educação, que geralmente dominam apenas as variedades linguísticas mais informais e de menor prestígio e que os exclui de melhores oportunidades no mercado profissional ao preconceito regional, visto a região estar posicionada distante da capital, onde a população de regiões mais ricas do país, produtoras de material de circulação e influência de massa expressarem aversão ao sotaque ou aos regionalismos típicos de áreas mais pobres, somado ainda ao preconceito cultural – aversão à cultura de massa e às variedades linguísticas por ela usadas – que se intensifica ainda mais pela associação da cultura linguística à conflitos mundiais.

Dados estes conceitos, a língua e a cultura associada a eles também insurgia nestes preconceitos, inculcido inclusive na própria população que acreditava ser a língua portuguesa – vinculada à escolarização e ao padrão de vida social e econômica desejada – assim como a língua inglesa, línguas desejáveis e capazes de transformar a situação tida como de inferioridade.

Nessa realidade, com os conceitos de inferioridade e desprestígio com a própria língua encrostados inclusive na população daquela região e com a democratização da educação na escola pública expandindo para as regiões distantes do interior, cito os municípios de abrangência das casas familiares em estudo, somada às atividades desenvolvidas pelas escolas ocorrerem em língua portuguesa, o abandono da língua materna se intensifica.

De forma pelo menos irônica, muitas das então crianças que frequentaram a escola somente tiveram contato com a língua portuguesa quando chegaram à escola. Outrossim, a nomeação dos profissionais que atendiam a estas crianças, em sua maioria, também conheciam a língua, o que aproximava e possibilitava uma comunicação mais efetiva entre docentes e discentes, por vezes na língua alemã, o que contribuiu para a manutenção da língua.

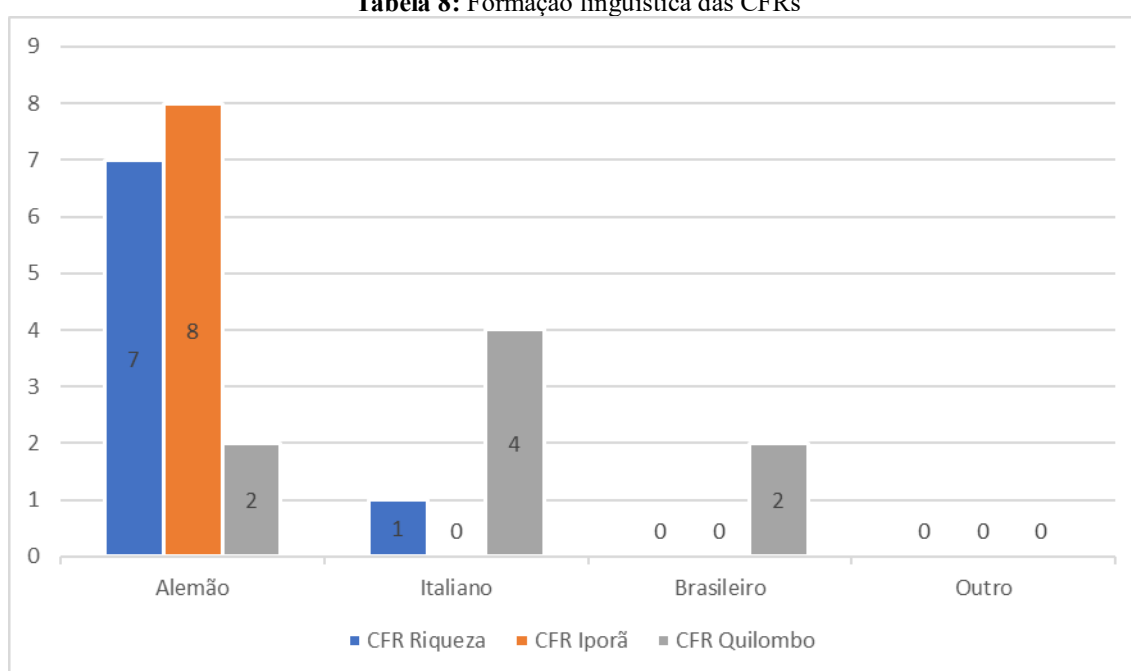
Ainda que a relação linguística entre professores e alunos fosse em língua alemã e contribuía para a manutenção da língua, a necessidade de difusão da língua portuguesa pressionava, somada ao preconceito com aquela e o prestígio dessa, para a substituição linguística, pressão esta que muitas vezes vinha também da comunidade escolar.

Posteriormente, com a relação entre nações voltar a ser fortalecida após o período de governo ditatorial militar iniciado com o golpe de 64 (1964 a 1985) e movimentos ligados ao governo alemão fomentar a manutenção da língua na região, o que contribuiu para prolongar a

língua, mas somente como medida paliativa e temporária, já que o preconceito contra a cultura linguística já estava instituído, tanto na sociedade externa quanto na própria sociedade local.

A realidade linguística contemporânea é resultado de toda essa evolução histórica das regiões em estudo e isso reflete a realidade linguística dentro das casas familiares rurais. Nesse sentido, dadas as respostas dos alunos, se constata que cada região de cada casa familiar tem uma realidade distinta e reflete sua cultura, como podemos perceber:

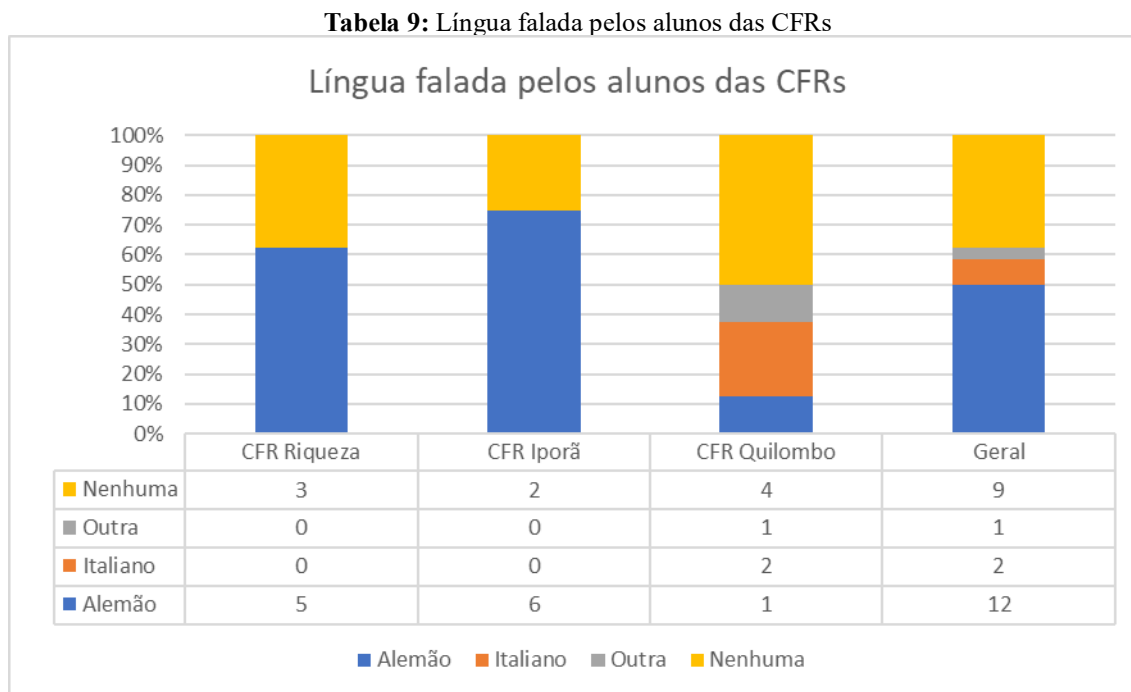
Tabela 8: Formação linguística das CFRs



Fonte: do autor

Assim como em grande parte do estado de Santa Catarina, a formação linguística das instituições observadas tem uma prelação bastante próxima com as línguas europeias, destacando a língua alemã que se mostrou presente em todas as instituições, seguida pela língua italiana e, por último a língua brasileira. Esses valores provavelmente se esclarecem mais observando as dimensões de Thun (1998), principalmente no aspecto diatópico, já que duas das casas familiares estudadas estão em regiões de marcação alemã bastante presente. Ainda nesse sentido, se pensarmos sobre a casa familiar de Quilombo, localizada em outro espaço dentro do estado, com formação mais específica em relação a Iporã e Riqueza, embora a língua alemã esteja presente, ela não se sobressai ao brasileiro e ao italiano, que por sinal

tem destaque nos resultados. Isso se torna notório quando observados os dados do gráfico abaixo:



Fonte: Do autor

Cabe ressaltar que apesar de o interesse ser mais expressivo quanto às línguas presentes no currículo escolar, ainda assim o engajamento com estas não é de grande destaque e os alunos mostram a dedicação necessária para cumprir as exigências escolares tão somente, salvo raros casos em que apontam interesse e procura pelo conhecimento com atividades e atitudes extraclasse. Essa observação traz à luz a realidade linguística escolar presente nas demais instituições, mesmo quando não instituídas pela pedagogia da alternância.

Além do mais se pensarmos nas relações econômicas da região precisamos considerar algumas cooperativas de produtores e a influência que estas têm nos conceitos destes produtores, muitos deles pais de alunos dessas instituições, que mantêm relações comerciais com os países vizinhos. Não podemos esquecer que muitas das *commodities*, especialmente grãos como milho e soja ou mesmo trigo, são matéria prima para a produção de carne, proteína animal que nas últimas décadas tomou espaço especial nas atividades agrícolas da região fomentado por aquelas cooperativas de produtores às quais as comunidades em sua maioria estão vinculadas. Soma-se a isso o fato de um país hispânico, o Chile, ser nosso terceiro maior comprador de carne suína produzida no Brasil, perdendo somente para a China,

como representado na tabela abaixo que mostra os valores dos contratos firmados para o ano de 2025, de acordo com a Fazcomex (2025):

Tabela 10: Contratos de comércio de carne suína brasileira firmados para o ano de 2025

	Principais destinos	Valor FOB
1o	China	619 milhões
2o	Hong Kong	225 milhões
3o	Chile	96,3 milhões
4o	Rússia	94,4 milhões
5o	Uruguai	83,9 milhões
6o	Cingapura	86,1 milhões
7o	Argentina	72,1 milhões

Fonte: Fazcomex, 2025

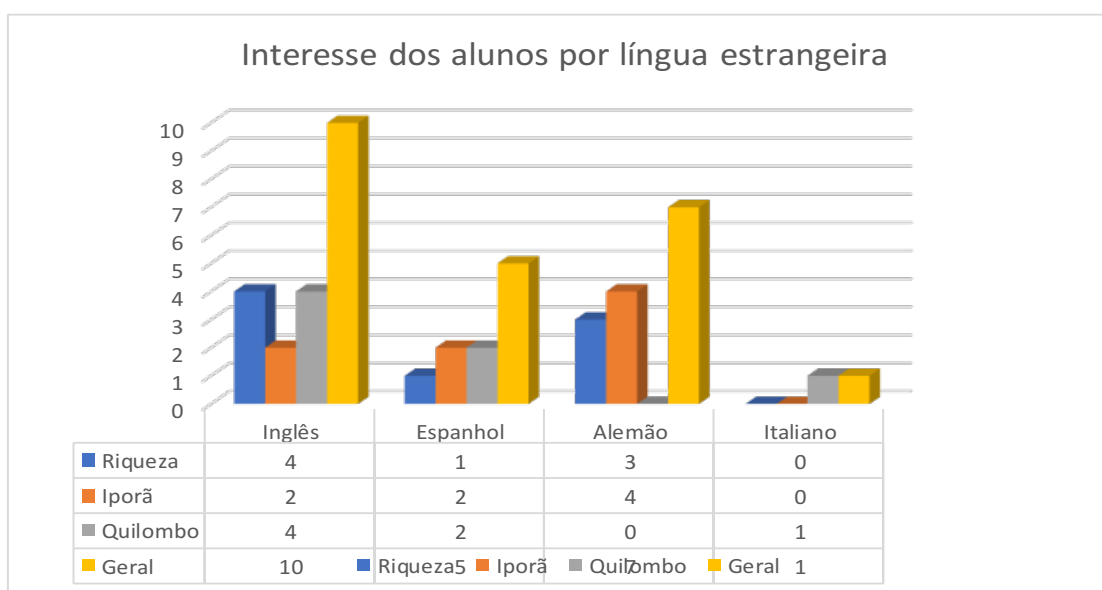
Embora esses sejam fatores aparentemente distantes das questões de prestígio linguístico ainda assim, se considerarmos a relação direta entre as atividades econômicas e o interesse financeiro com a valorização e prestígio é possível traçar uma linha de vínculo entre a língua espanhola e esses países. Então a língua inglesa poderia ser vista com menor prestígio em relação à língua espanhola para as escolas da região. Entretanto, a realidade não se mostra dessa forma. Considerando os resultados das respostas das entrevistas fica aparente o conceito dos alunos e seus professores sobre a afirmação de a língua inglesa representar maiores oportunidades de emprego e renda do que a própria língua espanhola e ainda assim, se considerarmos nessa lista as línguas de comunidade – em especial línguas derivadas do alemão – possivelmente dadas pela distância geográfica e a relação comercial entre Brasil e Alemanha não tão expressiva (pelo menos não tão expressada), nem tão apresentada de forma clara à sociedade para que a formação de carreira profissional e financeira possa manter a língua destas comunidades com o valor de prestígio aquém da língua inglesa ou espanhola.

Outro fator que também é importante ser considerado quanto ao ensino de uma língua minoritária nas escolas ser ofertada pela ordem pública e que inibe este interesse de forma contundente é a escassez de profissionais habilitados para trabalharem com as crianças.

Dentro das redes regulares de ensino, quando se tratando do ensino de línguas, o que é ofertado para os alunos, salvo casos pontuais e muito específicos, é a língua inglesa, geralmente como língua de currículo, e a língua espanhola como língua eletiva (ou optativa). Nesse tempo, o ensino das demais línguas, aqui se destacam o alemão e, em poucas vezes, o italiano, são transmitidas de forma social, dentro da comunidade ou nas famílias pelos mais velhos, em situações de comunicação cotidianas em que os menores, dado o convívio, passam a fazer uso desta. Ainda, há que se destacar que quando as crianças alcançam a idade escolar, esta prioriza a língua portuguesa como língua principal, inibindo ainda mais a língua de conhecimento empírico dos alunos.

Ainda, na rede pública, mais intensamente a partir dos anos finais do ensino fundamental, os alunos passam a ter contato com as línguas estrangeiras – em especial inglês e espanhol – incluídas dentro do currículo escolar. São línguas vistas como de maior prestígio e que podem oportunizar um espaço de conquista maior dentro do mercado econômico, possível motivo pelo qual os alunos acabam por escolher a estas ao invés da língua da sociedade.

Tabela 11: Interesse dos alunos por língua estrangeira



Fonte: Do autor

Porém, apesar destes fatores que corroboram para o aprendizado da língua de currículo escolar, nas escolas regulares o ensino destas não tem se mostrado efetivo, já que os alunos egressos das instituições sem ter o domínio da língua e ainda registram ter interesse em aprender línguas como inglês e espanhol – oferecidos já pela rede pública, demonstrando que o ensino que se tem instalado não tem surtido efeito pela percepção dos alunos. De acordo com pesquisa do Instituto de Pesquisas Plano CDE, com exclusividade para o British Council, em relação ao estudo da língua inglesa como língua estrangeira, mas que também aproxima a realidade da língua espanhola.

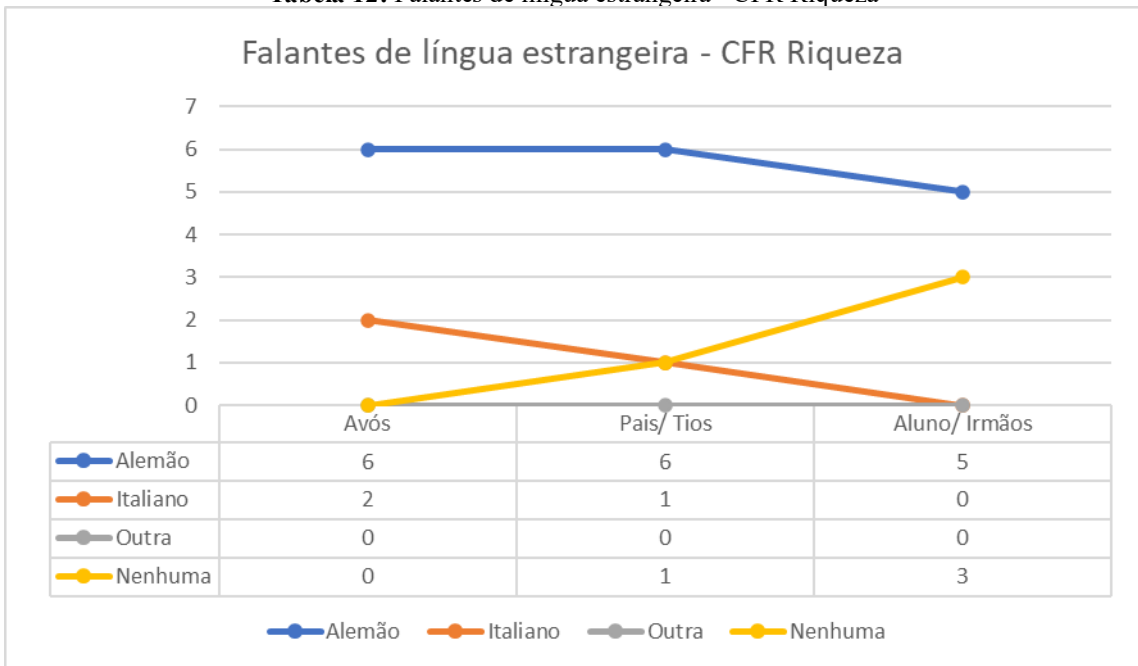
O estudo aponta que os professores de inglês possuem alta escolaridade, especialmente para o contexto brasileiro: 87% deles possuem ensino superior. Porém a maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa. Seguindo os dados, apenas 39% têm formação na língua e um em cada cinco professores de inglês tem formação superior fora da área de línguas. Isso pode ter diversos fatores como causas para tanto, podendo ser destacados alguns pontos.

Embora as instituições de Casas Familiares Rurais (e aqui se incluem as três instituições em estudo), por serem regidas pela pedagogia da alternância, disponham de uma realidade de ensino diferenciada, as mesmas dificuldades são encontradas quando do ensino da língua estrangeira de currículo. Em se tratando das línguas maternas, a realidade se apresenta um pouco diferente e mais persistente, já que a dinâmica da pedagogia destas escolas oportuniza (e é um de seus pilares) a aproximação da família com a instituição, já que o período de alternância começa pela propriedade e, ao chegar na semana do contato escolar, os conteúdos curriculares é que são adaptados aos conhecimentos trazidos da família, registrados pelos alunos ao responder, com os familiares, o plano de estudos e o caderno de alternância.

Assim, dada a participação da sociedade como um todo, as discordâncias linguísticas com a norma da língua portuguesa passam a ter valor menor (não que sejam desconsideradas, mas não são tão destacadas e motivo de repressão) e corrigidas de forma natural e contextualizada, o que traz maior conforto para as famílias se expressarem, refletindo também nas línguas da sociedade e família dos alunos.

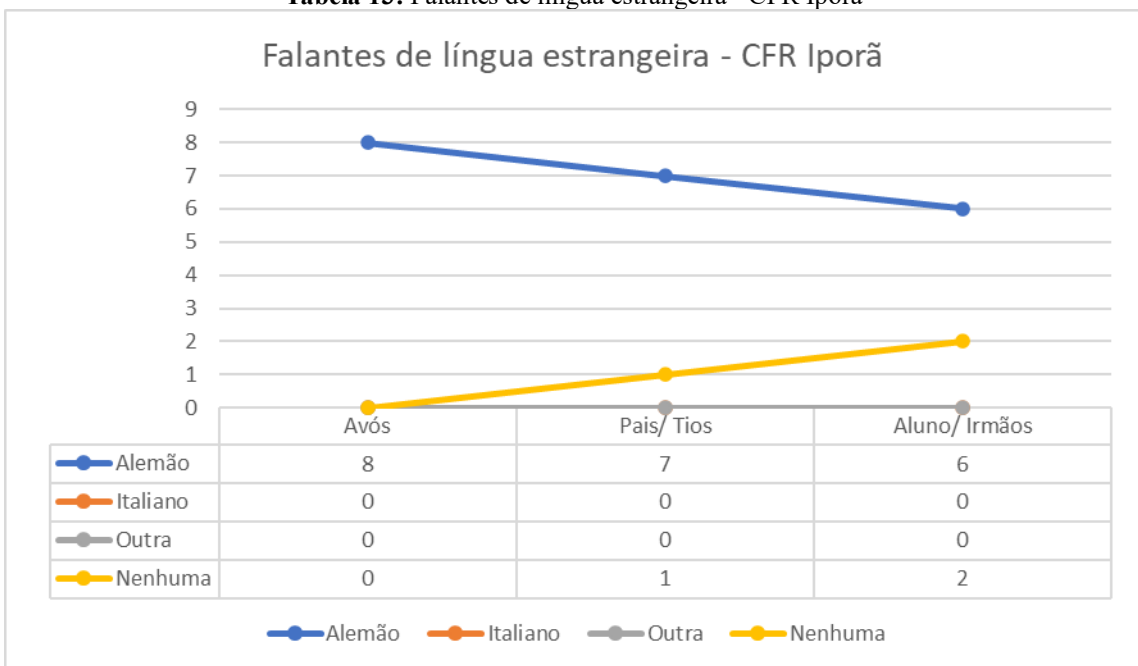
Pensando na compreensão dos alunos acerca de sua formação histórico-linguística, é necessário atentar a seus ascendentes e, nesse sentido, a percepção que os dados trouxeram demonstra essa relação, como pode-se perceber:

Tabela 12: Falantes de língua estrangeira - CFR Riqueza



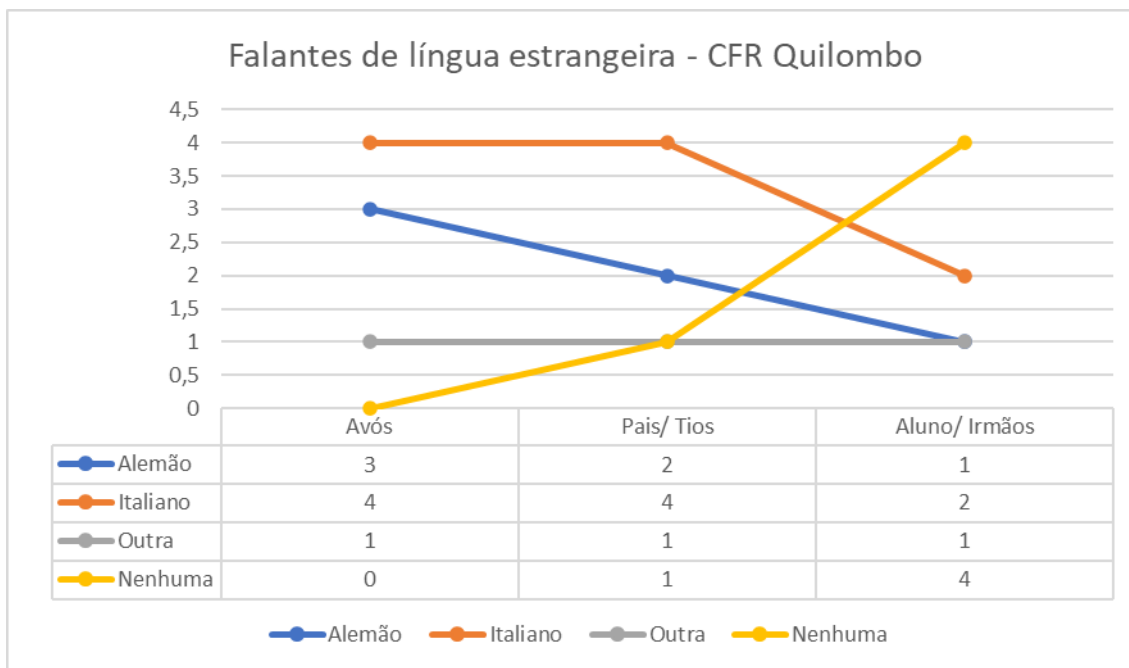
Fonte: Do autor

Tabela 13: Falantes de língua estrangeira - CFR Iporã



Fonte: Do autor

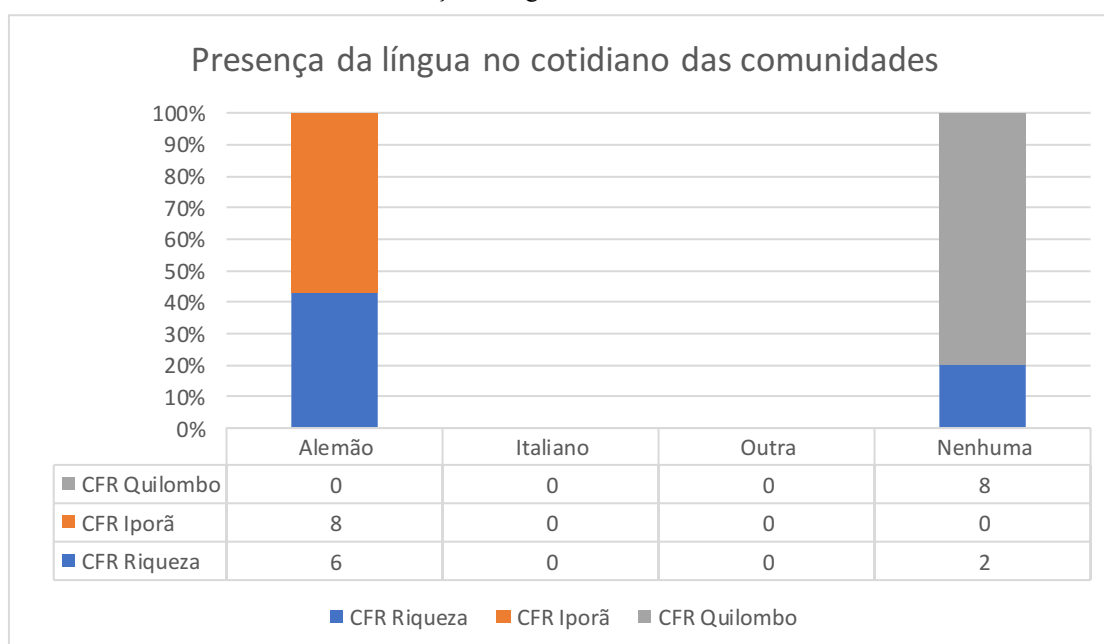
Tabela 14: Falantes de língua estrangeira - CFR Quilombo



Fonte: Do autor

Assim como nas famílias a presença da língua estrangeira de herança é bastante marcante, com cada região a sua característica, atrelada diretamente à migração e colonização dos espaços, também as comunidades interferem na forma com que os alunos percebem suas línguas. Nas tabelas abaixo também são representadas estas características, reforçando a formação linguística das famílias e de cada casa familiar, já expressos anteriormente.

Tabela 15: Presença da língua no cotidiano das comunidades



Fonte: Do autor

Observando a realidade linguística dos alunos em suas famílias e cruzando dados com a tabela acima, sobre a frequência com que os alunos percebem o uso da língua estrangeira em situações de comunicação cotidianas nas comunidades que estão inseridos, percebe-se uma tendência de recuo da língua em manter-se mais restrita ao convívio familiar. Vale ressaltar que de acordo com a região, esta pode ser mais presente mesmo na comunidade, como é o caso das respostas obtidas nas instituições de Riqueza e Iporã, possivelmente por motivos tratados anteriormente. Entretanto, na escola de Quilombo, onde a miscigenação linguística é maior e a formação linguística histórica (além de outros fatores, inclusive geográfico) é diferente, a presença da língua na comunidade já não é tão perceptível.

A relação entre o prestígio econômico e o prestígio linguístico é um fenômeno multifacetado que reflete as complexidades das estruturas sociais e do poder. O prestígio econômico, muitas vezes medido pela riqueza ou posição social de um indivíduo ou grupo, tem um impacto significativo na valorização de determinadas línguas ou dialetos. Em muitas sociedades, a língua associada à classe dominante ou ao grupo economicamente poderoso é frequentemente considerada mais 'prestigiosa'. Isso pode ser observado no uso disseminado do inglês como língua franca nos negócios internacionais, onde seu domínio é frequentemente correlacionado com oportunidades econômicas e sucesso profissional.

Por outro lado, o prestígio linguístico pode também reforçar o status econômico. O domínio de uma língua considerada 'de alto status' pode abrir portas para oportunidades de educação e carreira, criando um ciclo de reforço entre linguagem e economia. Além disso, a habilidade de falar múltiplas línguas é, muitas vezes, vista como um capital cultural que pode ser convertido em capital econômico, principalmente, e isso percebe-se nas respostas dos entrevistados, quando a segunda língua é a língua inglesa (quase sempre ligada à economia capitalista e à apropriação do capital econômico) e, em segundo plano, a língua espanhola, que costuma ser relacionada à economia do Mercosul e às relações econômicas na América do Sul. Também pode ser percebido uma relação bastante próxima entre a língua espanhola (como língua de fronteira) e a relação cultural e geográfica do Brasil com os países da América do Sul.

De certa forma, não há como afastar a relação dos conceitos linguísticos com os conceitos econômicos, principalmente por o Brasil ser um país capitalista em que a necessidade cotidiana, para grande parte da população, passa pela esfera econômica (a falta do recurso financeiro). Essa interdependência entre prestígio econômico e linguístico é evidente e perpetua as hierarquias sociais existentes. A promoção da diversidade linguística e a

valorização de todas as línguas são passos importantes para dismantelar essa relação e promover uma sociedade mais igualitária. É essencial que políticas linguísticas e econômicas trabalhem em conjunto para garantir que a língua não se torne uma barreira ao progresso econômico e que o sucesso econômico não seja limitado àqueles que falam certas línguas. Como forma de atribuir à língua seu valor, indiferente de sua extensão, é importante entender que o conhecimento linguístico, mesmo das línguas de imigração, pode oferecer oportunidades econômicas e profissionais tanto quanto aquelas conceituadas como línguas de oportunidade e que a língua carrega mais que somente a função de comunicação e que o sentir identitário e de pertencimento, a cultura histórica que a língua carrega pode oferecer valores não mensuráveis.

As línguas minoritárias desempenham um papel crucial na relação entre prestígio econômico e linguístico. Elas estão, muitas vezes, associadas a grupos étnicos, comunidades locais ou povos indígenas. Essas línguas são veículos essenciais para a transmissão de tradições, histórias e valores culturais. Ao preservar e valorizar suas línguas, essas comunidades mantêm sua identidade e resistem à homogeneização cultural imposta pelas línguas dominantes.

O conceito mais popularizado é que o domínio de uma língua majoritária frequentemente está ligado a oportunidades econômicas, como empregos, educação e comércio internacional. No entanto, as línguas minoritárias também podem ser uma fonte de capital cultural. Por exemplo, ser bilíngue ou multilíngue pode abrir portas para trabalhos em setores específicos, como turismo, tradução ou serviços comunitários. Em detrimento a isto, a marginalização das línguas minoritárias muitas vezes reflete desigualdades econômicas mais amplas. Grupos que falam línguas minoritárias podem enfrentar barreiras no acesso a serviços públicos, educação de qualidade e oportunidades de emprego. A falta de reconhecimento oficial dessas línguas pode perpetuar a exclusão econômica.

Tendo em vista que a exclusão linguística está diretamente associada à exclusão profissional e financeira, buscando uma forma de combater a desigualdade social e, em paralelo, enfrentar problemas crônicos de segurança pública, políticas linguísticas inclusivas são essenciais para auxiliar a promover o desenvolvimento sustentável. Isso envolve o reconhecimento e a promoção das línguas minoritárias, tanto de imigração (entre os alunos analisados, língua alemã entra em questão de forma bastante acentuada) como de fronteira (na região das casas familiares em estudo, nos voltamos para a língua espanhola). Além do mais,

investir em programas de educação bilíngue ou multilíngue pode fortalecer a economia local e garantir que as línguas minoritárias não sejam esquecidas.

A língua, então, mantém uma relação direta com a identidade histórica e cultural do indivíduo. Mas não só, ela também representa possíveis oportunidades profissionais e econômicas. Quando estas oportunidades não estão presentes, problemas sociais ligados à segurança pública se tornam intensamente presentes e corriqueiros. Então, ampliar o conhecimento linguístico da população e respeitar/promover sua identidade histórica e cultural podem contribuir para a satisfação enquanto indivíduo social e suprir suas necessidades (e objetivos) econômicos. Então, é importante que os gestores públicos entendam que a valorização das línguas minoritárias pode contribuir para resolver problemas sociais mais amplos, como o da segurança pública, pois fomenta, além de outros pontos, a autonomia, a autoestima e o sentimento de pertencimento e cuidado com a sociedade que este indivíduo está incluído. Por isso, as políticas linguísticas têm um papel fundamental no apoio às línguas minoritárias e pode trazer resultados significativos em outros setores que costumam ser delicados e de difícil solução.

O sistema político e econômico do Brasil está organizado de tal forma que o poder e o controle majoritário está nas mãos do estado. também cabe à instituição pública promover condições para que a sociedade possa desenvolver e evoluir de forma segura, pacífica e igualitária em direitos. Políticas públicas que observem as línguas minoritárias, respeitando, além das outras, também as línguas de fronteira (olhar especial para o espanhol) e as línguas de imigração (nas regiões atendidas pelas casas familiares rurais, o olhar é especial para o alemão) podem ajudar a criar um ambiente onde estas línguas não apenas sobrevivam, mas também prosperem de forma natural e intuitiva, contribuindo para uma sociedade mais diversificada e inclusiva.

5.2 LÍNGUAS MATERNAS E LÍNGUAS DE CURRÍCULO INSERIDAS NO INTERNATO

5.2.1 O Currículo linguístico e a proposta curricular de Santa Catarina

A Proposta Curricular de Santa Catarina é um referencial norteador do sistema educacional do estado, com o objetivo de delinear competências-chave, áreas de conhecimento e abordagens pedagógicas a serem empregadas nas escolas. Quando se trata da inclusão e tratamento de segundas línguas, especificamente inglês e espanhol, no currículo do

ensino médio, vários aspectos merecem destaque para compreender o foco e os objetivos educacionais do estado.

Em sua proposta, o currículo catarinense dá grande ênfase ao ensino de inglês e espanhol como componentes fundamentais de uma educação integral. Esta abordagem baseia-se na compreensão de que a proficiência em múltiplas línguas é crucial para a plena participação no mundo globalizado, oferecendo aos estudantes não apenas vantagens comunicativas, mas também oportunidades culturais e econômicas.

Os objetivos principais da incorporação do inglês e do espanhol no currículo do ensino médio tem uma intencionalidade bastante próxima da pretensão econômica e profissional. De uma forma geral, sente-se uma mobilidade acentuada no sentido de se preparar cidadãos para que sejam capazes de suprir as necessidades do mercado de trabalho. Pode-se perceber isso considerando que, em seus objetivos, a proposta curricular do estado busca preparar os alunos para uma sociedade globalizada onde o inglês e o espanhol são ferramentas essenciais de comunicação.

Embora voltada para a preparação profissional dos alunos, o documento também busca, mesmo que aparentemente de forma mais reclusa, tanger a consciência cultural e o pensamento crítico e de interpretação, incentivando a criticidade e produção de textos em língua estrangeira (embora quase que tão somente em língua inglesa e espanhola) e promover a compreensão e valorização da diversidade cultural, fomentando o respeito e a curiosidade pelos diferentes modos de vida.

Entretanto, esta valorização da diversidade parece estar mais vinculada a anotações e registros documentais que realmente à prática da atividade escolar. Embora a premissa de valorização linguística esteja ligada à organização didática do professor, existem roteiros curriculares a serem seguidos e estes, de certa forma, impõem a língua de comércio global (inglesa) e a de comércio continental (espanhola). Para as línguas estrangeiras minoritárias, estas tendem a buscar seus espaços mais acoplados à diversidade, difusão e valorização da cultura.

Entretanto, o fato de as línguas regionais não serem consideradas na construção do currículo e este ser atribuído à ideologia político econômica tradicional, é necessário admitir que a própria sociedade local, falante da língua que representa sua cultura e, assim, provavelmente os mais interessados na apreciação linguística regional também não se

movimentam no sentido de buscar sua representatividade e expor seu interesse na escolarização da língua.

Esse fato também traz consigo resquícios históricos de momentos sociais que fomentaram uma ideologia voltada para a negação daquilo que não fosse tido como nacional. Ainda nos movimentos que marcaram o início do século XX, muitos deles impulsionados pelas vertentes artísticas que buscavam mostrar a grandeza do Brasil e a existência de população em seu mais diversos cantos, cada qual com sua cultura e tradições, mas incentivando um conceito nacionalista e unitário do território, acaba por ascender a ideologia de um país brasileiro, que fala uma única língua e representa uma cultura homogênea, desprezando e, por vezes negando, a existência de outras línguas dentro de nosso território.

Esses movimentos contribuíram na formação da identidade nacional, mas impulsionaram repressões posteriores que resultam em perseguições, violações de direitos e exageros punitivos contra toda a sociedade, muitas vezes camuflado no pretexto de atentar a soberania nacional. Isso remete aos períodos de ditadura militar e repressão vividos no Brasil, antes com a Era Vargas (1930 – 1945) e posteriormente com o Golpe de 64 que instituiu um novo período de ditadura no país, ambos reprimindo qualquer manifestação linguística que não fosse a de língua portuguesa, sob a elocução de “Um país, uma língua”. Ainda, soma-se a isso dois períodos de guerras mundiais que refletirão ainda mais fortemente nas regiões de abrangência das instituições em questão.

Quando observados estes eventos em relação à realidade da identidade linguística das comunidades ligadas às instituições Casas Familiares Rurais analisadas, fica ainda mais evidente os reflexos da repressão. Também no meio político de posição no momento, era entendido por claro a relação da língua com o poder e inegável aceitar que existia um medo (tentado de se ocultar) de que movimentos de resgatar o poder para a democracia precisariam passar pela interação linguística e que o fazer em línguas não comumente populares era uma tática para ocultar as informações de possíveis movimentos.

Assim, sob pretextos de unificação linguística e cultural da nação, de negação das relações com os países tidos por inimigos durante a 1ª e 2ª Guerras Mundiais, toda e qualquer língua que não fosse a língua portuguesa passa a ser reprimida e é crescente a perseguição àqueles que não acatassem as determinações impostas. Isso impele aos ascendentes dos alunos das casas familiares rurais de Riqueza, Iporã do Oeste e Quilombo um temor e à sociedade como um todo, um preconceito para com a cultura e, por simbiose, à língua em especial aqui a

alemã e italiana. Ainda, até os primeiros anos do século XXI, os conceitos de “colono” (agora substituído por agricultor ou empreendedor rural), vinculados a estas comunidades tradicionais e afastadas do desenvolvimento tecnológico, das comodidades modernas e, por vezes, marginais ao conhecimento técnico-científico escolar, trazia ao senso comum os preconceitos com a língua.

Vale ressaltar que se entende e aceita as línguas de imigração fortemente vinculadas à manutenção da cultura e valorização de identidade de um indivíduo, grupo e/ou região, entretanto, os convites à discussão vêm de encontro com a forma com que se valoriza esta diversidade cultural. É importante lembrar que a tratativa da diversidade não tem um olhar específico para si. Ele é contemplado de maneira interdisciplinar, prestigiado pelo próprio professor quando da possibilidade de tratativa em suas aulas, desde que os conteúdos listados para tal não sejam mitigados.

Então, pensar em um momento, um período destinado para a diversidade linguística é uma das tantas necessidades para que se conscientize em favor da compreensão e aceitação das línguas minoritárias como reflexo de identidade. Porém, é irreal afirmar que a possibilidade de direcionar um período específico para a língua que representa a região atendida pela escola não possa ser abordada, inclusive na grade curricular, mas este é um movimento que precisa emergir da própria comunidade e que será contemplado como disciplina optativa, oferecida em período de contraturno, o que impõe ao aluno a necessidade de dispor de tempo extracurricular para que possa frequentar as aulas.

Essa necessidade, muitas vezes, acaba esbarrando na dificuldade de transporte escolar, quando pensamos nas escolas de interior (regiões de maior concentração desses grupos linguísticos específicos) e, agora mais especificamente para o ensino médio, a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho, impossibilitando a frequência no contraturno. Outro empecilho que, possivelmente, seja imponente para que a movimentação pública seja efêmera nesse sentido é a pouca oferta de profissionais qualificados para atuarem com estas aulas dentro da língua que a comunidade escolar busca oferecer.

Dito isso, parece esclarecer algo mais sobre as responsabilidades e movimentos para a valorização das línguas minoritárias. Antes de se buscar organizar momentos específicos para o ensino e valorização destas línguas maternas, ligadas a grupos escolares e sociais específicos, como forma de apreciação de sua identidade, é imprescindível que a própria

comunidade escolar veja esta diversidade cultural como sua, que a represente e, assim, expresse interesse em fomentar a valorização e manutenção desta cultura.

5.2.2 A língua estrangeira de imigração e seu espaço nas CFRs analisadas

Quando a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina assume, por volta dos anos 2000, a formação pedagógica dos alunos das casas familiares rurais, em uma gestão em parceria entre o estado, os municípios e as associações de pais, professores e alunos (esta representada pela ARCAFAR/SUL), a grade curricular passa a assumir um perfil mais próximo da escola regular. Quanto às línguas, a inserção de línguas estrangeiras de currículo (em especial as línguas Inglesa e Espanhola) nas casas familiares rurais é um fenômeno que reflete a preocupação com a globalização e a necessidade de comunicação além das fronteiras locais. A aprendizagem de idiomas sobre julgados, como o inglês e o espanhol, adicionais ao materno pode abrir portas para oportunidades educacionais, culturais e econômicas, mesmo em áreas rurais tradicionalmente mais isoladas. Entretanto, esta amplitude linguística veio de forma indutiva, quando não impositiva, pressionando pela substituição das línguas estrangeiras minoritárias pelas línguas estrangeiras de comércio (inglês e espanhol).

É compreensível que nas escolas, e não diferente nas casas familiares rurais, o espaço para línguas estrangeiras muitas vezes surge da necessidade de interação com mercados externos, seja para a venda de produtos agrícolas, seja para o turismo rural. Além disso, a internet e as tecnologias digitais têm desempenhado um papel crucial ao trazer o mundo exterior para dentro desses lares, permitindo que jovens e adultos tenham acesso a conteúdos em diversos idiomas e, conseqüentemente, estimulando o aprendizado. A educação formal também tem sido um vetor importante nesse processo. A inclusão de línguas estrangeiras nos currículos dessas escolas contribui significativamente para a valorização desses idiomas e sua extensão, também, no contexto familiar. Programas de intercâmbio e bolsas de estudo para estudantes rurais incentivam ainda mais esse movimento, criando uma ponte entre o local e o global.

Porém, esse processo de inclusão linguística, quando mal planejado, ou implementado em forma de projeto guarda-chuvas, sem se perceber e respeitar as peculiaridades culturais e linguísticas das famílias e das comunidades envolvidas acabam por substituindo aquelas línguas de imigração carregadas de historicidade, identidade e cultura por uma língua estrangeira de comércio, vinculada somente a conceitos profissionais e financeiros. Manter os vínculos identitários com aquelas línguas já instituídas e popularizadas nas comunidades e

ampliar o conhecimento linguístico para aquelas línguas de cunho econômico e profissional não passa, necessariamente, por coibir uma sobre a valorização da outra e isso traz desafios a serem superados.

Para as línguas de imigração, a falta de professores qualificados (talvez o termo mais buscado seja “habilitados”) nessas línguas específicas, em especial nas áreas rurais, é um obstáculo, assim como a limitada infraestrutura tecnológica que dificulta o acesso a recursos de aprendizagem. Além disso, a relevância do idioma precisa ser percebida pelos membros da família, para que o aprendizado se torne uma ferramenta de real utilidade. De acordo com os informantes, a percepção familiar e comunitária da importância da língua tem olhares mais voltados para a valorização identitária e de grupo. Ampliar esta percepção para oportunidades econômicas e profissionais é um ponto a ser trabalhado para além dos alunos, precisando envolver também as famílias e a sociedade como um todo.

Já sobre as línguas estrangeiras de currículo, estas encontram seu espaço nas casas familiares rurais (também nas escolas regulares) como símbolos de progresso e como chaves para o mundo. Elas são veículos de conhecimento e integração que, apesar dos desafios, têm o potencial de transformar a realidade rural, conectando-a com o cenário global e enriquecendo-a cultural e economicamente. Entretanto, quando observadas na prática de sala de aula, a consciência do papel econômico e profissional destas línguas é claro, mas os resultados no aprendizado estão muito aquém do esperado. É importante rever estratégias, materiais, planejamentos para que o aprendizado também destas línguas possa ocorrer realmente. De antemão, é importante entender que não se trata de substituir a língua imersa na comunidade dos alunos por outra língua dada como de prestígio profissional. O âmago da questão está em proporcionar aos alunos o direito de expandir sua proficiência linguística e para isso, é importante destacar o papel da educação e da tecnologia como facilitadores desse processo, apontando os obstáculos que ainda precisam ser superados para uma integração mais efetiva e proveitosa, encontrando vieses para a superação conjunta destes obstáculos.

De uma forma geral, o regime de internato aproxima os alunos vindos de regiões diferentes, com culturas muitas vezes bastante distantes da realidade uns dos outros. Nas associações de casa familiar rural esta realidade também ocorre. Ainda assim, em todas as instituições analisadas, dentro desses grupos de ingressos, se observa a recorrente formação de outros pequenos grupos com origem na mesma comunidade e/ou grupo social, que utilizam da mesma língua para se comunicar em momentos e espaços específicos e que, na maioria dos casos, interagem já de antemão à vinda para a instituição.

Quando dessa realidade, cada instituição adota uma dinâmica bastante própria de integração. Nas casas familiares de Quilombo e de Iporã do Oeste os alunos são mesclados com as demais culturas, ao tempo em que na escola do município de Riqueza, os alunos vindos dos municípios de Mondaí, São João do Oeste e Iporã do Oeste tendem a serem incluídos na mesma turma, dada suas características culturais e linguísticas serem bastante próximas. Essa organização dentro das instituições, embora seja de autonomia da escola, ainda está condicionada a outros fatores de logística como o número de alunos para cada turma.

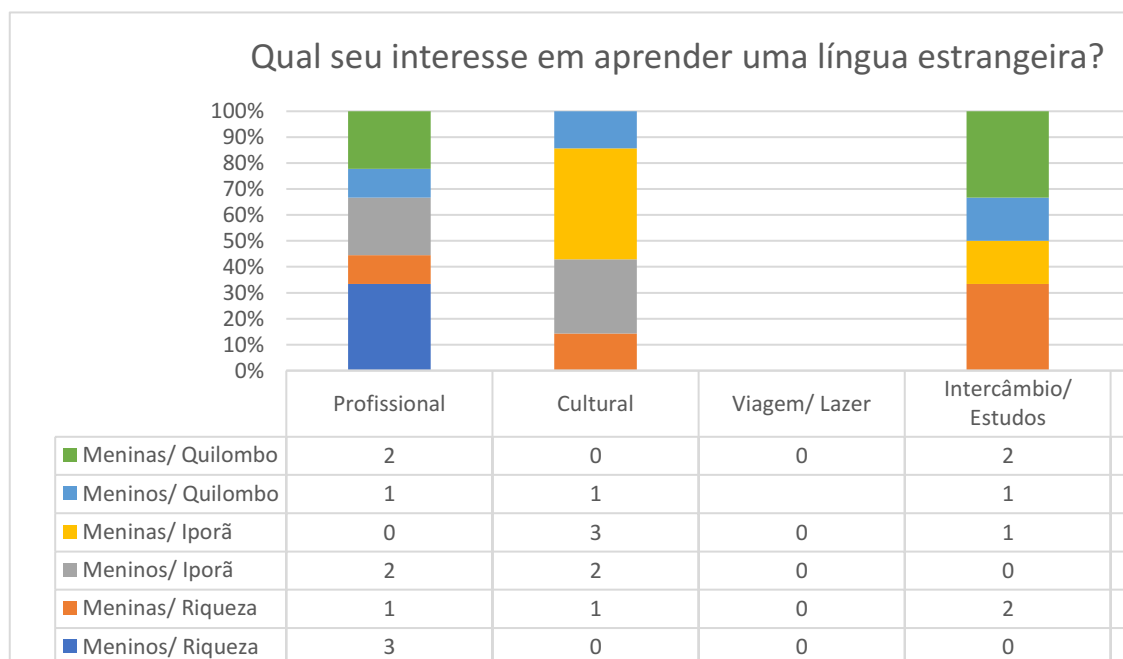
Embora a opção de manter alunos provenientes de regiões linguísticas bastante próximas possa limitar a interação cultural, cabe ressaltar que durante os momentos de interação extraclasse no período da alternância dentro da escola os alunos podem interagir todos entre si, mesmo naquelas atividades que envolvam mais de uma turma, o que proporciona a possibilidade de troca e relacionamento cultural e linguístico.

De certa forma, esta dinâmica adotada pela Casa Familiar Rural de Riqueza ajuda a manter a cultura linguística dos alunos em questão, quando destes da língua Alemã. Cabe ressaltar que os alunos mostravam interesse em se comunicar na língua de imigração, mesmo em situações de classe, para se dirigir aos colegas ou mesmo com professores que compreendiam a língua.

Vale ressaltar que a turma manteve-se unida até o período de chegada do terceiro ano do ensino médio, quando por questões de número de alunos, a instituição optou por unir as duas turmas, incluindo alunos não falantes da língua alemã, o que poderia pressionar a substituição desta língua pela língua portuguesa. Entretanto, de forma curiosa, os alunos que ingressaram na turma mostraram interesse pela língua alemã e, na interação com os falantes, buscavam conhecer e desenvolver habilidades neste sentido.

5.2.3 Minha Língua Materna não é o Português: Vantagens e desafios

Tabela 16: Interesse em aprender alguma língua estrangeira



Fonte: Do autor

Quando observadas as respostas dos entrevistados, fica visível que estes têm formada a consciência de que o conhecimento de uma segunda (ou terceira, ou quantas for) oferece uma série de vantagens tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Em um mundo cada vez mais globalizado, ser bilíngue tornou-se uma habilidade valiosa. O domínio de duas línguas não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um meio de abrir portas para oportunidades culturais, educacionais e profissionais.

Entretanto, quando observados nos aspectos diassexual (Thun, 1998), percebe-se que, de uma forma geral, existe uma relação bastante próxima entre os interesses das meninas e dos meninos. Para além das respostas, talvez seja possível ariscar afirmar que os meninos parecem expressar um interesse maior em atender ao mercado de trabalho, embora as diferenças nos resultados sejam bastante pequenas. Percebe-se que somente na casa familiar de Quilombo o interesse pela língua estrangeira ligado a questões profissionais foi maior nas meninas que nos meninos. Nas outras duas instituições, são os meninos que se preocupam com a língua estrangeira no sentido de abrir oportunidades profissionais.

Entretanto, o ensejo das meninas parece estar mais ligado com galgar uma construção acadêmica, já que em todas as situações, a intenção por intercâmbio acadêmico e/ou estudos é maior entre as meninas que com os meninos. Mas vale destacar que, em todas as situações, os resultados são muito próximos e pouco expressivos no sentido da diferença diassexual.

O que também pode estar relacionado ao fato de o curso ser profissionalizante, ao período de encerramento de ciclo, já que todos os informantes são cursantes do último ano do ensino médio e estarem em idade que a própria família e sociedade espera deles um direcionamento no sentido profissional ou instrucional, o engajamento pela língua estrangeira como forma de fomentar uma carreira profissional ou impulsionar as oportunidades acadêmicas foi maior (mesmo que discretamente). Não muito expressivos foram os casos em que não despertaram interesse ou que o interesse fosse para viagens a critério de lazer, indiferente do gênero analisado.

É notório que existe uma certa pressão profissional para que se aprenda uma segunda língua como forma de impulsionar a carreira e este fato não declina à realidade. A globalização trouxe oportunidades de aproximar extremos do planeta, mas também exigiu uma via de comunicação mais rápida e eficaz, o que automaticamente impulsionou a necessidade de aprendizado de uma língua estrangeira (destaque para a língua inglesa, vista como a língua do comércio mundial, assim como a marcação do dólar americano e a participação norte-americana nas negociações das cúpulas globais, com o mesmo sentido).

Além da potencialidade linguística no mercado de trabalho instantâneo, agora relacionando com a vida acadêmica como preparação para a profissional, se pensarmos no sentido do desenvolvimento cognitivo, estudos demonstram que indivíduos bilíngues possuem maior flexibilidade cognitiva. De acordo com Vygotsky (1985, p.43) "A estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo." Essa percepção amplia a visão da criança para além do aprendizado tão somente. Além de serem capazes de alternar entre diferentes sistemas de linguagem, o que melhora a capacidade de resolver problemas e a atenção seletiva, o conhecimento bi/plurilingue aproxima o indivíduo da possibilidade de ter contato com informações e/ou descobertas na própria fonte, sem o risco da contaminação por suposições ou interpretações de terceiros. Além disso, o bilinguismo pode retardar o aparecimento de doenças neurodegenerativas, como o Alzheimer.

Além disso, a capacidade bilingue facilita o aprendizado de novas línguas (terceiras, quartas...) pois o cérebro já está acostumado a lidar com estruturas linguísticas complexas. Isso também se reflete em um melhor desempenho acadêmico, não limitado somente ao aprendizado da linguagem, abraçando também outras áreas do conhecimento como ciências exatas, para citar uma, já que a habilidade de compreender e analisar textos em diferentes idiomas enriquece o processo educacional e também provoca à exercitar e aprimorar a

plasticidade cerebral no sentido de flexibilizar o dinamismo de compreensão, acompanhamento e imaginação de dinâmicas complexas ou de raciocínio lógico dedutível.

Pensando no mercado de trabalho, ser bilíngue é frequentemente associado a maiores salários e melhores posições. Isso pode ser compreendido pois a capacidade de se comunicar com colegas, clientes e parceiros internacionais (ou mesmo nacionais, já que o plurilinguismo também amplia o vocabulário do indivíduo) é uma competência altamente valorizada em diversas áreas de atuação. Há que se entender que a expansão do neoliberalismo a partir do final do século XX trouxe vários desafios, dentre eles o da comunicação internacional, mas também destacou inúmeras oportunidades, onde vale destacar a habilidade multilinguística, que além de um vocabulário mais extenso, permite a comunicação mais eficaz, assertiva e dinâmica entre os falantes. Ainda, não podemos esquecer que a língua traz uma sensação de pertencimento, mantém traços ligados à cultura e ao sentimento de empatia e aceitação. Trazer isso para as relações de trabalho podem abrir caminhos e incentivar relações comerciais mais sólidas e consistentes que, sem a aproximação possibilitada pela língua, precisaria ser construída e alimentada, provavelmente dispendendo da necessidade de maior tempo, algo que no mercado profissional é por demasiado raro e valioso,

Também pode ser citado, além das observações acima, o desenvolvimento cultural do indivíduo. De uma forma quase que natural, o bilinguismo permite um acesso mais profundo a diferentes culturas. Através da língua, é possível compreender nuances culturais, expressões idiomáticas e literatura original, proporcionando uma experiência cultural mais rica e autêntica. Através da língua, mais intensamente com as facilidades na comunicação remota trazida pela internet e suas redes sociais, a comunicação em outra língua além da nacional pode proporcionar a interação com pessoas de diversas regiões do globo sem a necessidade de locomoção. Podemos dizer que com as inovações trazidas pela nova dinâmica das redes de computadores, para interagir com pessoas de outros países, falantes de outras línguas, é mais importante suprir barreiras linguísticas do que barreiras impostas pela distância ou de localização geográfica.

Assim, as vantagens de ser bilíngue são inúmeras e impactam positivamente diversos aspectos da vida. Além de ser uma ferramenta de comunicação eficaz, o bilinguismo promove o desenvolvimento cognitivo, enriquece a educação, amplia as oportunidades profissionais e proporciona um mergulho profundo em outras culturas. Portanto, investir no aprendizado de uma segunda língua é investir em um recurso valioso para toda a vida.

Para a manutenção das línguas maternas, é de fundamental importância deixar claro as vantagens dessa habilidade sobre cidadão monolíngues. Além do mais, desmistificar que o prestígio plurilíngue recai somente sobre o conhecimento das línguas de maior prestígio econômico também é uma meia verdade que precisa ser revista, reconsiderada. E este processo de desmistificação não se limita somente aos falantes de línguas maternas. É preciso apresentar à toda a sociedade, pensando também na importância de se envolver as gerações mais jovens na revitalização das línguas minoritárias através da tecnologia, o que pode se apresentar como uma estratégia promissora, pois os jovens são frequentemente os mais adeptos e entusiasmados com novas tecnologias.

Com os conceitos de melhor idade e as inovações tecnológicas, com foco aqui nas redes de comunicação, sabendo da facilidade que os jovens têm com as novas tecnologias, é crescente a busca por este conhecimento tecnológico vindo da terceira idade, que recorrem aos jovens como base de apoio e conhecimento para aprender a interagir com esses recursos. Dessa forma, considerando a aproximação comunicativa entre pessoas no mundo todo, o incentivo dos jovens com o aprendizado das línguas maternas pode ser associado nessa relação de troca com os mais velhos. Pensando naqueles, desenvolver aplicativos interativos e gamificados que ensinem línguas minoritárias de forma divertida e envolvente pode ser interessante e uma tarefa mais direcionada para os jovens que precisarão ter conhecimento destas línguas par a elaboração destes aplicativos, conhecimento este que pode facilmente ser transmitido pelos mais velhos. Ainda, criar desafios e campanhas nas redes sociais que incentivem os jovens a usar e postar conteúdo em línguas minoritárias pode fomentar o interesse destes pelas línguas maternas, assim como incentivar os jovens a desenvolverem tecnologias em línguas minoritárias, como softwares, websites e aplicativos.

Como adicional para instigar o interesse pelas línguas maternas é buscar integrar o ensino de línguas minoritárias em programas de educação tecnológica e ciência da computação, encorajando a criação de blogs, vídeos e podcasts em línguas minoritárias, dando aos jovens uma plataforma para expressar suas ideias e criatividade. Este é um ponto que pode ser de grande valia, já que observando os a evolução das gerações como se apresentam nas atividades escolares, há um interesse crescente em poder se expressar, em poder mostrar sua criatividade e nesse contexto, algumas novidades vêm ganhando espaço, como a

organização de hackathons⁷ e competições de inovação que desafiem os jovens a criar soluções tecnológicas e que pode ser voltada para a promoção de línguas minoritárias.

Outra tendência entre os jovens é o engajamento nas redes sociais de influenciadores digitais, seja no intento didático, seja como forma de entretenimento. Este engajamento acaba fomentando a admiração dos jovens pelos influenciadores, o que naturalmente traz empatia e uma tendência de imitação e espelhamento. Colaborar com influenciadores digitais que falem línguas minoritárias também pode ser um recurso poderoso para promover o uso da língua entre seus seguidores e uma forma de mitigar preconceitos que muitas vezes acabam inibindo o interesse dos jovens no aprendizado e na manutenção das línguas maternas como forma de manutenção da cultura e da história de sua ascensão familiar. Dentro deste mundo paralelo que se apresenta, também a realidade virtual e jogos para criar experiências imersivas que permitam aos jovens explorar mundos virtuais onde as línguas minoritárias são predominantes ou a interconexão entre os jogadores onde a presença destas línguas seja regular e natural pode trazer benefícios para a manutenção linguística. A indústria de jogos virtuais tem crescido consideravelmente e a possibilidade de interação entre jogadores, derrubadas as barreiras físicas, é cada vez mais intensa. Nesse novo “mundo de fuga da realidade”, os jogadores, por seus avatares, interagem intensamente e a língua é a ferramenta indispensável para essa comunicação. É aqui que fomentar a comunicação em línguas minoritárias pode ser instigada, substituindo a comunicação pelo inglês, por exemplo.

São caminhos a serem trilhados em prol das línguas minoritárias, e que apresentam como fundamento a conscientização sobre a atratividade também para estas, da mesma forma que habitualmente se fomenta olhares para as línguas de comércio como o inglês ou o espanhol (pensando na realidade do Brasil dentro do Mercosul). Ainda, é visível que a equiparação das línguas maternas contra as línguas de comércio é um conceito utópico quando pensado por conceitos econômicos. Mas também é um conceito distorcido pensar que o aprendizado de uma língua pode confrontar com o conhecimento e a habilidade do indivíduo se comunicar em outra. Assim, é importante conceituar a relação das línguas maternas com a identidade cultural linguística, com a historicidade familiar e a preservação da

7 termo eventualmente aportuguesado para "hackaton," é uma maratona de programação na qual hackers se reúnem por horas, dias ou até semanas, a fim de explorar dados abertos, desvendar códigos e sistemas lógicos, discutir novas ideias e desenvolver projetos de software ou mesmo de hardware.

memória dos precursores da família e da comunidade. Está mais ligada à esfera do sentimento e dos vínculos relacionais que com galgar e acumular bens capitais.

Além das estratégias citadas, como forma de fornecer subsídios para que aqueles movimentos sejam mais facilitados e possam ocorrer de forma mais natural e com maior fluidez em prol de fomentar as línguas minoritárias, pode ser interessante, para facilitar a adaptação às mudanças tecnológicas de várias maneiras, aproveitar as novas ferramentas e plataformas para garantir a preservação e promoção destas línguas, através da criação e difusão de dicionários online, aplicativos de aprendizagem de línguas, softwares de tradução e reconhecimento de voz e bancos de dados que suportem, documentem e ensinem línguas minoritárias, pensando nas formas de linguagem verbal ou não verbal, com olhares voltados para a comunicação cotidiana.

Dentro das comunidades de falantes destas línguas, a utilização de redes sociais para criar comunidades de falantes, redes de aprendizado de línguas minoritárias, a promoção de hashtags e campanhas online para aumentar a visibilidade dessas línguas, integrando tecnologias educacionais, como salas de aula virtuais e cursos online, para ensinar línguas minoritárias a um público mais amplo, trabalhando em parceria com empresas de tecnologia para incluir línguas minoritárias em sistemas operacionais, teclados virtuais e assistentes de voz, possibilitando gravações de áudio e vídeo de falantes nativos são algumas alternativas que podem ajudar a dar subsídio na manutenção e difusão das línguas maternas para outras comunidades, inclusive oportunizando o resgate destas por aquelas que outrora foram bilingues. Não se trata de criar pressão para o plurilinguismo ou para o resgate e expansão de línguas minoritárias, mas assegurar o direito daqueles que têm interesse em aprender, manter e expandir sua(s) língua(s) maternas.

Para proteger esse direito à escolha por manter a língua materna, considerando a necessidade de fazê-lo desde a infância, assim como a escola e a sociedade como um todo, também o papel dos pais e familiares no processo de revitalização das línguas minoritárias é crucial para garantir a continuidade e o fortalecimento dessas línguas. Há que se considerar que os pais e familiares são os principais transmissores da língua para as gerações mais jovens. Eles devem falar a língua minoritária em casa e envolver os filhos em conversas, histórias e tradições culturais.

Nesse sentido, quando considerado a realidade dos alunos pesquisados, principalmente nas casas familiares de Riqueza e Iporã do Oeste, onde a relação com a língua alemã é

bastante presente e os traços da colonização, assim como os laços com a língua e a cultura, são mantidos e parecem representar um sentimento de pertencimento e identificação por parte dos alunos. Esse comportamento linguístico por parte dos jovens tem relação, possivelmente, com a posição dos pais e familiares quanto à sua língua materna, que também é a língua daqueles alunos da instituição, filhos destes.

A presença dos pais e familiares dos alunos na instituição é bastante comum e corriqueira, a relação entre as instituições, as comunidades e os familiares é bastante próxima. Também é bastante comum a visita dos professores e funcionários das instituições analisadas nas propriedades dos alunos. Nestes momentos de contato, além de assuntos ligados às atividades da instituição e da vida curricular dos jovens, outros assuntos do cotidiano também são levantados e, assim, em conversas informais e momentos de contato com as famílias e a sociedade, foi possível perceber a relação destas com a língua materna. Salvo raros casos, os pais costumam demonstrar atitudes positivas em relação à sua língua materna. Percebe-se que eles a valorizam e a usam regularmente, tanto nas relações familiares quanto nas relações da sociedade, mesmo quando informais como no clube de futebol, nos encontros da comunidade, nas visitas entre vizinhos... e, nesse movimento, os filhos muitas vezes estão presentes e participam desta dinâmica, o que resulta por incentivá-los na manutenção da língua.

Como forma de prestigiar a cultura das comunidades e manter financeiramente as estruturas das entidades, é comum a organização de eventos, festivais e celebrações, mesmo que não abranjam grandes públicos, costumando ser apreciados pelo público das comunidades próximas, relacionados à cultura e à língua minoritária, fortalecendo o senso de identidade cultural nas crianças. Vale ressaltar que, por se tratar de alunos do terceiro ano do ensino médio, muitos deles já participam e contribuem para a organização destes eventos e/ou prestigiam as festividades junto com suas famílias, amigos e demais de seu entorno. Além de associar a língua a momentos de diversão e lazer, estas atividades auxiliam a manter a tradição, muitas vezes com a presença de bandas ligadas à cultura da comunidade, apresentando canções na língua minoritária, fato que ajuda a preservar a riqueza cultural e a conexão emocional com a língua.

Entretanto, nas instituições estudadas, as línguas minoritárias são de base oral e seu uso se restringe à momentos informais de comunicação. Quando a relação passa a ser pela formalidade, como em relação com projetos financeiros ou profissionais, percebe-se traços de preconceito pois tanto os jovens quanto os familiares tendem a defender a necessidade de dominar a língua nacional e, se questionados quanto à língua estrangeira, a língua inglesa têm

prestígio de maior destaque, vista como a língua dos negócios no mundo globalizado, seguida pela língua espanhola, defendida pela posição geográfica do Brasil, suas relações de fronteira dentro do espaço e a participação no Mercosul (as relações comerciais do Brasil com países como Argentina, Paraguai e Chile, visto os produtos de importação e exportação de maior fluxo nas regiões atendidas pelas CFRs de Riqueza, Iporã do Oeste e Quilombo serem com estes países), onde as comunidades atendidas vêm a língua espanhola como “Língua do Mercosul”, sinônimo comumente presente nas rodas de conversa.

Ainda assim, promover a língua materna em um contexto social onde a língua majoritária é dominante pode ser um desafio significativo. Os pais podem se sentir pressionados a adotar a língua majoritária para que seus filhos se integrem mais facilmente à sociedade. O estigma associado às línguas minoritárias pode levar à sua marginalização. Além disso, encontrar materiais educativos, livros e professores fluentes na língua materna pode ser difícil (a língua alemã falada pelos alunos das CFRs estudadas é de base oral) e pressionar aqueles que almejam o aprendizado de uma segunda língua ao estudo das línguas vinculadas ao mercado financeiro e profissional, geralmente o inglês e o espanhol, que nas instituições analisadas é parte integrante do currículo escolar e oferecido como obrigatória para o inglês e eletiva para o espanhol, que poderia ser substituída por outra, mas dada a dificuldade de material e profissionais para outra língua (mesmo que não fosse uma língua minoritária), os alunos acabam sendo induzidos a concordar com a grade curricular como é apresentada.

Encontrar um equilíbrio entre a promoção da língua minoritária e a integração cultural é um desafio constante para os pais.

Em resumo, os pais, familiares e a sociedade desempenham um papel vital na preservação e revitalização das línguas minoritárias, transmitindo não apenas palavras, mas também a herança cultural e o amor pela língua aos seus filhos. Mas existem conceitos distorcidos a serem desmascarados acerca das línguas maternas, alguns como herança de momentos de repressão política, outros movidos pela realidade financeira global ou ainda pelas relações de fronteira do espaço brasileiro e encontrar um equilíbrio entre a promoção da língua materna e a integração cultural é um desafio constante.

Como forma de contribuir para a manutenção das línguas maternas e proteger o direito à manutenção e expressão cultural e identitária dos alunos, a escola e a comunidade também têm o compromisso de se engajar com a família. Como parte integrante, a escola poderia integrar a língua minoritária no currículo escolar, oferecendo aulas formais ou atividades

extracurriculares que ensinem a língua. Também seria interessante a inclusão da literatura, história e cultura relacionadas à língua materna dos alunos, mesmo nas disciplinas já existentes.

Mas nem tudo é omissão. Em algumas de suas atividades específicas, as casas familiares rurais de Riqueza, Quilombo e Iporã do Oeste realizam eventos, festivais e semanas culturais ligadas à sua tradição ou a feriados nacionais ou municipais e, nestes, por vezes, são envolvidas atividades ligadas à língua materna dos alunos (especificamente a língua alemã). Embora nem todos os alunos tenham a língua presente em suas famílias, ainda assim isso aumenta a conscientização e o orgulho cultural entre aqueles que a tem e, curiosamente mais expressiva na turma de formandos 2023 da CFR de Riqueza, despertou intensa curiosidade em aprender a língua dos colegas por aqueles que não convivem com ela em suas casas ou sus comunidades.

Nessas situações que a curiosidade e o interesse partem dos alunos, é um momento importante para a escola fomentar esta cultura, colaborando com grupos étnicos, organizações culturais, talvez até promovendo algo na instituição ou envolvendo atividades da língua materna dos alunos nas atividades extracurriculares da escola. Uma situação bastante plausível é, considerando a realidade da própria pedagogia da alternância em que regularmente intervenções externas são convidadas para rodas de conversa, circuitos de palestras ou outras atividades com os alunos, pode-se associar estes temas de currículo à falantes nativos das línguas maternas presentes. Estes profissionais das mais diversas áreas do conhecimento podem oferecer workshops, palestras e apresentações com relação ao tema em estudo na semana em questão e, quando falantes de língua minoritária presente na instituição, aproveitar alguns minutos da atividade para trazer curiosidades ou mesmo, nos intervalos, conversar com os alunos na língua materna. Ainda, é uma exigência o cumprimento de horas de estágio por parte dos alunos como requisito para a colação do grau de técnico em agropecuária. Vinculado a isso ou mesmo como atividade alternativa, a escola pode organizar intercâmbios com escolas ou instituições de outras regiões (outra atividade regular das casas familiares é a visita de estudos, onde os alunos são levados à propriedades ou empresas para conversar com os proprietários e funcionários para entender a realidade) onde a língua materna de seus alunos é predominante, permitindo que os alunos pratiquem a língua em um contexto real.

5.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO FORMA DE GESTÃO (INDIRETA) DA LÍNGUA MATERNA

Pensar na manutenção linguística como forma de assegurar o direito à identidade cultural vai além de ideologias de emprego e renda. Alcança os conceitos sociológicos do sentimento das pessoas, o que tem ganhado olhares diferenciados e mais intensos, principalmente quando a sociedade passa a valorizar o bem estar antes da produção de recursos materiais e do acúmulo financeiro. Essa forma de pensar e sentir tem se popularizado entre todas as esferas da sociedade e o ambiente escolar não é alelo a isso.

Desde sua origem a educação escolar desempenha papel primordial nas transformações ideológicas da sociedade. É nela que a transmissão de conceitos e conhecimento construído por todas as gerações passadas ganha espaço amplo para discussão, confirmação ou reformulação e afeta diretamente a maneira que as pessoas vivem e pensam. Exercendo seu papel dentro da sociedade A escola tem se popularizado e difundido em larga escala. Talvez esse seja um dos fatores importantes para que os indivíduos passassem a se preocupar mais com o sentir enquanto cidadãos do que com um acúmulo de capital e bens materiais. Talvez o desenvolvimento tecnológico, que trouxe novas formas de viver e interagir, possa ter exercido esse papel ou ainda, simplesmente, a própria evolução humana e da sociedade tenha entendido novos conceitos e valores que passaram a priorizar mais o bem estar físico e psicológico em relação ao bem estar financeiro. São inúmeras possibilidades e diversos fatores que podem interferir.

O seguro é que as escolas desempenham um papel crucial na promoção do respeito e valorização das línguas maternas, Principalmente como identidade do cidadão E ferramenta Para a manutenção cultural. Dessa forma considerando seu papel dentro da sociedade em que está inserida a escola de uma forma geral precisa buscar estratégias para assegurar o bem estar e o bem sentir dos seus alunos e da comunidade em si. Esse bem estar é representado também pelo direito a manutenção e expansão linguística Através das gerações Como forma de identificar um grupo E seu espaço. Estratégias simples, mas objetivas, se bem aplicadas, regidas por um planejamento sério e coerente, podem surtir efeitos bastante significativos como a inclusão das línguas maternas nos currículos escolares. Isso pode ser feito por meio de programas de educação bilíngue ou multilíngue que, embora previstos na rede pública de ensino, precisam partir dos ensejos da sociedade escolar e a escolha da língua e da cultura também precisam estar ligados aos desejos daquele grupo como forma de valorizar a língua materna como parte essencial da identidade cultural dos alunos.

As abordagens didáticas nas escolas têm se diversificado muito nos últimos anos, seja pelas novas formas de pensar a educação, seja pela nova realidade da geração em idade escolar ou mesmo pelas inúmeras possibilidades que os avanços tecnológicos trouxeram para a sociedade e podem contribuir nas aulas, diversificando-as, tornando-as mais atrativas e possibilitando intercalar os conteúdos a serem trabalhados com as línguas maternas dos alunos, aplicando gravações de áudio, vídeo ou transcrições escritas com traduções paralelas na língua portuguesa e na língua dos alunos (ou quando, como no caso das casas familiares observadas, se tratar de línguas orais, a os alunos podem ser provocados a se expressar na sua língua materna ao tempo em que ele ou outro colega faça a tradução para o português), preservando o conhecimento linguístico e cultural das línguas maternas, em atividades interdisciplinares que visam desenvolver os indivíduos em sua totalidade, de forma integrada, não somente nas disciplinas, mas também nos conceitos trabalhados. Essa documentação tem um papel além do tempo de execução, já que permite que essas línguas sejam lembradas e estudadas no futuro. ainda, pode ser interessante estimular a criação de materiais educativos digitais que incentivem o contato com línguas minoritárias, já que é uma verdade universal o apreço que os jovens têm pelo uso da tecnologia, integrando com as atividades escolares, o conhecimento linguístico familiar e os conteúdos curriculares. Aplicativos, plataformas de ensino e produções artísticas (como filmes e músicas) podem ser desenvolvidos pelos alunos e representar comunidades que usam essas línguas. Da mesma forma, em especial as atividades que se vinculam com as disciplinas das áreas da linguagem podem investir em pesquisas focadas na análise linguística das línguas maternas em relação com a língua nacional e/ou as línguas de currículo. Isso pode envolver a criação de programas que fomentem trabalhos na área da Linguística, capacitação de falantes e interação com as comunidades locais. As possibilidades são inúmeras, mas em todas há que se ter bastante acordado entre todo o corpo docente envolvido que promover o respeito às línguas maternas requer ações concretas, como inclusão no currículo, documentação, materiais digitais e pesquisas linguísticas. Essas medidas contribuem para a preservação e revitalização dessas línguas, enriquecendo a diversidade cultural e fortalecendo a identidade pessoal dos alunos, além de aproximar a escola da realidade do aluno, alimentando o interesse deste para aquela, integração das famílias e da comunidade no conjunto do grupo escolar como um todo e o sentimento de pertencimento à estrutura escolar e de propriedade para com a escola, zelando e fomentando como sua.

5.3.1 A dinâmica das línguas de currículo e maternas dentro do internato

As escolas de internato, com sua peculiaridade de abrigar alunos em regime de convivência integral, apresentam um cenário linguístico diversificado e enriquecedor. Nesse contexto, a interação entre as línguas de currículo (nas casas familiares estudadas, encontramos o português, o inglês e o espanhol) e as línguas maternas (mais comumente a língua alemã, mas também foram encontradas situações na língua italiana) desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes.

As línguas maternas são portadoras de identidade, memória e cultura. Em um internato, onde os alunos muitas vezes estão distantes de suas famílias e comunidades, manter e valorizar a língua materna é essencial. A escola deve reconhecer e respeitar a diversidade linguística presente entre os estudantes. Isso envolve promover atividades que estimulem o uso da língua materna, como rodas de conversa, projetos de pesquisa e eventos culturais. É nesse contexto que entra a ação do professor de línguas tanto de língua portuguesa quanto de língua estrangeira, que antes mesmo do compromisso curricular em atender a língua de ministra, precisa ter a sensibilidade de entender que línguas (plural) carregam consigo a identidade do aluno de sua família e de toda a comunidade que está inserido.

Muitos internatos adotam o ensino bilíngue ou multilíngue, oferecendo disciplinas em mais de uma língua. Em Santa Catarina (e aqui se incluem as casas familiares rurais), a língua estrangeira é tratada como uma parte importante da grade curricular. No Currículo Base do Território Catarinense, há uma ênfase na aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente no novo Ensino Médio, onde os estudantes têm a oportunidade de escolher itinerários formativos que incluem a opção de uma segunda língua estrangeira. Esses itinerários são parte da parte flexível do currículo e permitem que os alunos aprofundem seus conhecimentos em áreas específicas de interesse, incluindo línguas estrangeiras.

A partir da Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, têm-se mudanças significativas na organização do Ensino Médio. Dentre essas mudanças, destaca-se a nova organização curricular e a ampliação da carga horária mínima das atuais 800 horas para 1.000 horas anuais, até 2022, devendo esta ser ampliada, de forma progressiva, para uma carga horária anual de 1.400 horas. Destaca-se, também, a divisão do currículo entre uma parte de Formação Geral Básica (máximo de 1.800 mil horas nos três anos) e uma Parte Flexível (mínimo de 1.200 mil horas nos três anos), fundamentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual define os direitos e objetivos de aprendizagem no Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Além disso, a partir de 2019, os cursos de Letras – Línguas Estrangeiras passaram por uma atualização curricular, dividindo-se em um ciclo básico, com disciplinas idênticas para os alunos de bacharelado e licenciatura, e fases subsequentes onde os alunos optam pela habilitação desejada. Isso mostra o compromisso com a formação linguística dos estudantes, preparando-os para um mundo cada vez mais globalizado. Quanto à língua padrão para se ministrar as aulas, de uma forma geral, instituiu-se o uso da língua portuguesa. O uso de outra língua se destina pontualmente às aulas de língua estrangeira.

Ainda pensando no currículo escolar de Santa Catarina, o trato às linguagens a serem ensinadas traz a língua portuguesa como língua oficial e prevê o ensino de duas línguas estrangeiras: A língua inglesa, de cunho obrigatório e outra língua estrangeira a critério da comunidade escolar, como citado acima, e é esse ponto que, na possibilidade de atender às abordagens culturais trazidas pela própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e tratadas em Santa Catarina como “disciplinas eletivas” proporciona à comunidade escolar a escolha de uma língua estrangeira de opção da própria comunidade. Essa estrutura curricular presente nas escolas do estado também atendem as casas familiares rurais.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação no Brasil deve abranger os processos formativos que se desenvolvem em diversos contextos, incluindo as manifestações culturais. A LDB enfatiza que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, respeitando os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana.

Especificamente, o ensino médio, como parte da educação básica, deve considerar a diversidade cultural dos estudantes e incorporar práticas pedagógicas que promovam o respeito à liberdade e apreço à tolerância. As escolas são encorajadas a adaptar suas práticas pedagógicas conforme as necessidades dos alunos, considerando o contexto cultural e social em que estão inseridas. Isso contribui para o enriquecimento da educação e para a promoção da diversidade de abordagens pedagógicas.

De acordo com o texto da LDB:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º da LDB).

Tendo em vista o excerto, pensando no texto da lei, vê-se ressaltada a importância de uma abordagem educacional que integre as diversas expressões culturais na formação dos estudantes do ensino médio.

Ultrapassando a linha do texto, observando os movimentos para a prática do que prevê o Art. 1º da LDB (acima) a decisão por qual será a língua estrangeira oferecida ocorre em uma espécie de processo de moção popular. No final de cada período letivo o corpo administrativo da escola aborda os alunos nas salas de aula e, com uma pergunta direta e objetiva, observa as respostas destes em relação às suas preferências quanto à construção da grade curricular eletiva em diversas áreas do conhecimento, incluindo a das linguagens. A opção eleita pela maioria é que determina a língua estrangeira eletiva (lembrando que a língua inglesa não faz parte deste rol já que é oferecida prioritariamente como componente curricular obrigatório, não eletivo) que será oferecida no ano letivo seguinte.

Entretanto, observando as respostas dos questionários aplicados e associando às afirmações nas rodas de conversa com os alunos, fica evidente que essa dinâmica de escolha da língua não representa o real interesse da comunidade escolar. De forma direta, os alunos responderam à seguinte pergunta “Qual língua estrangeira você gostaria que fosse incluída no currículo escolar? Por quê?”. Se tomarmos a Casa Familiar de Riqueza, chama a atenção que 58,33% das respostas foram pela língua alemã, com justificativas diversas, como o interesse na oportunidade de intercâmbio, ampliação de diversidade nas línguas oferecidas, e destes 42,85% (25% do total das respostas) citaram a ligação com a história familiar e/ou a relação com sua cultura e identidade como o motivo que os impulsiona a desejar a inclusão da língua na grade curricular.

Quando a mesma pergunta passa a ser feita para os alunos de mesma faixa etária na casa familiar de Quilombo, com uma realidade um pouco diferente, temos algumas características distintas, como a opção pela língua italiana (40% dos entrevistados) ao tempo em que 20% responderam em favor da língua turca e outros 40% disseram não terem interesse em outra língua além daquelas que já fazem parte no currículo (inglês e espanhol). Apesar de as opções pelas línguas serem um pouco divergentes das respostas da casa familiar de Riqueza, ainda assim o interesse por outras línguas, vinculadas à cultura e à identidade dos entrevistados alcança 60% das respostas.

No mesmo sentido, observando as respostas da casa familiar rural de Iporã do Oeste, então, as declarações sobre as línguas citadas são muito próximas das respostas encontradas

na casa familiar de Riqueza. Em Iporã do Oeste a tendência pela língua estrangeira alemã é bastante intensa e representa 70% das respostas. Somente 10% optou por um número maior de línguas, citando o espanhol, o inglês e o alemão sob a intenção de vislumbrar a possibilidade de uma oportunidade futura de intercâmbio internacional em alguma nação que tenha uma destas línguas bastante popularizada e que, com esse conhecimento linguístico, seja possível a interação e a comunicação quando da imersão na nação escolhida. Outra língua além desta não foi citada por nenhum entrevistado. Os 20% dos entrevistados que não se incluem nestas respostas declararam estar satisfeitos com o currículo linguístico da escola e que não têm despertado em si o interesse pela inclusão de outra língua estrangeira no currículo. Ainda sobre os 70% que gostariam que a língua alemã fosse incluída no currículo escolar da instituição, a justificativa de 42,85% (30% do total das respostas) afirma o interesse cultural, identitário e histórico familiar serem o que lhes leva a esta escolha. Em uma observação pouco aprofundada, estes valores não representam a maioria, mas há que se considerar que daqueles que apresentaram alguma justificativa, somente 14,28% disseram ter optado por outro motivo que não fosse relacionado à família e comunidade. Os demais que não se enquadram nesses dois grupos não apresentaram justificativa alguma para suas escolhas.

Embora possa parecer tendencioso, ainda assim o objetivo não se aproxima em questionar a oferta desta ou daquela língua no currículo escolar das casas familiares rurais analisadas nem pintar as línguas oferecidas como vilãs ou descontextualizadas dos interesses e da realidade da comunidade escolar. É importante ter consciência de que as línguas apresentam-se em situações diferentes e com objetivos divergentes. O desenvolvimento financeiro e profissional dos alunos é um objetivo sempre presente e em posição de destaque em qualquer escola e não há como ser diferente nas escolas de pedagogia da alternância, mas também é um dos objetivos norteadores da educação contemporânea no Brasil o desenvolvimento humano, democrático e cidadão dos alunos e é aqui que o direito ao aprendizado de línguas que, na credence popular, estão mais tendenciadas para a cultura e a identidade encontram seu amparo. Enquanto escola que zela pela formação integral de seus alunos, não se trata de decidir por eles por uma língua com estigma ligado à economia e oportunidades profissionais ou à línguas relacionadas à historicidade, identidade e cultura das comunidades. É zelar pelo direito amplo de escolha para o aluno. Oportuniza-lo desenvolver as potencialidades que ele almeja para seu futuro. Dessa forma, o desafio está em equilibrar o ensino dessas línguas, garantindo que os alunos desenvolvam proficiência tanto na língua de

currículo quanto na materna. Estratégias pedagógicas devem ser adaptadas para atender a essa demanda.

Nesse confronto linguístico de conceitos, não é incomum que alunos bilíngues ou multilíngues possam enfrentar conflitos identitários. A língua materna é um vínculo com a família, a cultura e a história pessoal. No entanto, a língua de currículo é muitas vezes vista como uma ferramenta para o sucesso acadêmico e profissional. Em seu papel linguístico social, a escola deve criar um ambiente que permita aos alunos explorar e expressar suas identidades linguísticas sem julgamentos. Isso inclui reconhecer que a fluência em diferentes línguas não é uma competição, mas um enriquecimento. Se a própria escola regular costuma encontrar desafios para desenvolver estes entendimentos, com suas peculiaridades o internato coloca em ebulição as divergências nos conceitos sobre o ensino de línguas estrangeiras, sejam de currículo ou maternas, mas também oferece uma oportunidade única para o intercâmbio linguístico entre alunos de diferentes origens. A convivência diária promove a prática das línguas, a compreensão intercultural e a tolerância, mas precisa ser coordenada pelos profissionais das instituições que, para efetivamente alcançarem resultados positivos, precisa ter em mente conceitos abertos e livres de preconceitos, em especial àqueles de menosprezo com as línguas de grupos minoritários.

Até então, as discussões acerca da função linguísticas apresentadas em relação à pedagogia da alternância se detiveram a ações de tolerância e empatia, promovendo a autoestima e desinibindo aqueles proficientes nas línguas estrangeiras a se comunicar com o uso delas. Entretanto, é importante também que as instituições escolares sigam além, fomentando também ações que impulsionem a manutenção e popularização das línguas maternas. Ao tempo que profissionais conscientes do respeito àqueles proficientes em línguas maternas contribuem para criar um espaço de convivência mais pacífico e democrático dentro das casas familiares, o desenvolvimento de atividades como grupos de estudo, projetos colaborativos e eventos culturais podem incentivar a interação entre as línguas, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e enriquecedor, além de poder despertar o interesse e a relação identitária de outros alunos que até então não se importaram com determinada língua e que, com o conhecimento mais esclarecido, descarregado de preconceitos, tende a se apresentar mais receptivo para interagir com os colegas na língua da conversa, dos colegas com que estiver interagindo naquele momento.

Além dessas atitudes cotidianas e interacionais para promover a empatia, a curiosidade e o respeito linguístico, a escola deve estabelecer políticas linguísticas claras, que considerem

a diversidade nas línguas e promovam a inclusão. Isso envolve o respeito às línguas maternas, o incentivo ao aprendizado de outras línguas e a valorização do plurilinguismo. No cumprimento dessas políticas os professores e gestores desempenham um papel fundamental na implementação, criando um espaço onde todas as línguas são vistas como recursos valiosos. É realidade que a dinâmica das línguas de currículo e maternas em escolas de internato é complexa e multifacetada. Ela reflete a riqueza da diversidade linguística e cultural, bem como o potencial transformador da educação bilíngue e multilíngue, mas é inegável a importância dos profissionais da instituição, de todas as áreas do conhecimento, para que o amparo ao direito de as línguas maternas e de currículo seja verdadeiramente efetivo e a correlação entre elas no mesmo espaço com a interação de distintas comunidades culturais e linguísticas ligadas pelo processo da alternância seja saudável e respeitosa, os professores também precisam entender e aceitar isso, o que será naturalmente percebido e entendido pelos alunos e toda a comunidade escolar.

5.3.2 O vem e vai da alternância – o comportamento da língua materna

A língua materna desempenha um papel fundamental na relação entre as comunidades e as escolas de internato. Ela é um elemento chave para a formação identitária do sujeito e para a prática pedagógica reflexiva. A aprendizagem da língua materna não ocorre isoladamente, mas sim nas relações sociais e culturais em que o indivíduo está inserido. Entretanto, nas escolas, o ensino da língua materna enfrenta desafios relacionados à alfabetização e ao letramento como práticas sociais. É essencial – e parece um ponto difícil de transpor – que as escolas compreendam o processo de formação continuada dos professores para que possam desenvolver estratégias formativas que enfatizem, também, o ensino da língua materna.

Além disso, a perda da língua materna pode representar a perda de uma parte importante da identidade e do patrimônio cultural de uma comunidade. Portanto, é responsabilidade de governos, instituições educacionais e comunidades promover a preservação e o ensino da língua materna. Em resumo, a língua materna é mais do que um meio de comunicação; ela é um componente vital da identidade cultural e social de uma pessoa, e as escolas têm um papel crucial em sua preservação e ensino. Também é importante lembrar que a pedagogia da alternância nasceu, na França, do conceito de escolarização originado em movimentos sociais e que as casas familiares rurais não fogem a essa característica.

Embora hoje as três instituições estudadas tenham se transformado e atendem não mais somente os filhos de produtores rurais locais com o objetivo de tecnicá-los para a competitividade produtiva da propriedade, como forma de incentivar a sucessão familiar e inibir o êxodo rural nas comunidades do interior dos municípios que, por similaridade, tem na agricultura familiar a base principal de sua economia, o atendimento a um público urbano, muitas vezes desvinculado à agricultura não as fez abandonar suas origens. De forma maestrina, as casas familiares rurais de Riqueza, Iporã do Oeste e Quilombo conseguiram integrar os conceitos de origem às novas realidades do público a que atende, ainda visando a relação do aluno com a família e a comunidade de origem. Essa característica traz uma relação muito próxima e íntima com a cultura do aluno e nesse leque cultural a língua materna é uma expressão muito representativa de identidade e que pode ser explorada mais profundamente, trazendo benefícios para a língua e para as relações entre a escola, a família e a comunidade em que esta está inserida. Entretanto, este é um desafio a ser superado, que precisa, de antemão, construir o entendimento que a diversidade cultural e linguística traz vantagens para todos e que uma língua não atrapalha o aprendizado de outra; conceito este que precisa estar incrustado nos professores para que, como espelhos para as famílias e alunos, seja construído em toda a comunidade.

Observando as conversas com os professores das casas familiares rurais estudadas fica claro que estes também têm grande interesse em aprender e/ou desenvolver o conhecimento de línguas estrangeiras, principalmente as línguas maternas alemã e italiana, já que estas são as línguas de migração colonizatória das regiões em que estas casas familiares rurais estão inseridas. Também é possível perceber que, em sua grande maioria, os professores têm a percepção da importância de um conhecimento linguístico diversificado, embora algumas vezes esses conceitos ainda sejam tendenciosos em favor das línguas inglesa e espanhola. Ainda assim é bastante significativo o número de profissionais que destaca a importância das línguas maternas no desenvolvimento dos alunos, tanto no sentido de língua como fomentador de oportunidades profissionais e econômicas quanto no sentido de incentivo e manutenção da cultura e da identidade individual e da comunidade que o aluno é originário.

Nessa relação de parceria que mantém as casas familiares rurais a família também é muito importante e entender o que ela pensa é indispensável. Em sua grande maioria aquelas que mantêm ideologias mais tradicionais ainda estão bastante vinculados aos medos da repressão e aos conceitos que eram pregados durante os períodos de ditadura militar e que buscavam mitigar toda e qualquer língua estrangeira dentro do território nacional, Ou mesmo

como resultado de preconceitos mascarados Contra o agricultor colono que morava nas regiões mais distantes afastado dos centros urbanos e que, até um passado não tão distante, era desassistido dos programas educacionais, da informação atualizada e da escolarização em massa, estigmatizado como que representado pela obra *Urupês*, de Monteiro Lobato, na imagem do caipira Jeca Tatu⁸.

Em contrapartida, naquelas famílias em que o acesso à informação e a possibilidade de discussão sobre o assunto é mais intensa, esse preconceito com a própria língua parece estar aos poucos se desmistificando. Pensando nas respostas dos alunos entrevistados e em conversas informais com familiares e a comunidade, é bastante aparente e crescente um certo sentimento de valorização, de orgulho e de prestígio para a língua materna, principalmente no público dos 15 aos 40 anos, onde estão presentes também a faixa etária alvo da pesquisa (alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio, com idade entre 16 e 19 anos). Entretanto, de forma instigante (ou pelo menos curiosa), as gerações mais novas parecem não ter despertado grande interesse no conhecimento das línguas maternas, trazendo uma tendência de perda ou substituição dessa língua, trazido por um vazio geracional, especialmente por se tratar de variantes orais e não existir registros (ou muito poucos) para o resgate posterior da língua. É difícil afirmar as causas, mas algumas possibilidades podem ser imaginadas, dentre elas, talvez, o fato de os pais não estarem mais tão presentes no dia a dia em atividades conjuntas com os filhos faz com que o contato com a língua da família por essas crianças não seja tão intenso. Algumas estruturas, em algumas famílias, estão sendo redesenhada, assim como as atividades financeiras familiares nessas comunidades do interior não tem mais a mesma dinâmica de integração e socialização pois muitos pais, embora ainda residentes na área rural, passaram a trabalhar nos centros urbanos próximos, como também as crianças, algumas vezes, passam a manhã e a tarde no convívio escolar, onde as línguas estrangeiras ensinadas são o inglês e o espanhol e a língua que rege a maioria dos momentos de interação é a língua portuguesa. A família somente se reúne à noite e nos finais de semana.

É importante observar que o número de alunos que frequentam as instituições de ensino casa familiar rural recebem a formação regular do ensino médio tradicional e, por se tratar de cursos técnicos, também são diplomados nas áreas que a instituição frequentada abraça. A possibilidade de diversificação de cursos poderia ser fator que contribuiria para a procura ser grande, mesmo com a proximidade entre as instituições. Entretanto todas as casas

8 *Urupês*, Monteiro Lobato, Cia. Gráfico-editora Monteiro Lobato, São Paulo, SP. 1918.

familiares do estado atuam com cursos voltados para a agricultura e pecuária, na sua grande maioria com curso técnico em agropecuária, já que a própria pedagogia da alternância tem como um de seus preceitos viabilizar aos jovens a sucessão familiar, mantendo e evoluindo as propriedades da família (essas escolas nasceram da percepção dessa necessidade pela comunidade local).

Talvez seja no intento de reverter esta dinâmica que fomenta a perda ou substituição linguística que as casas familiares rurais e a pedagogia da alternância possam contribuir para incentivar a manutenção e o resgate das línguas maternas. Quando analisamos a forma em que a pedagogia da alternância se organiza no sentido de internato, onde os alunos ficam uma semana em contato entre si, dentro do educandário, e uma semana em contato com a família e a comunidade, em suas casas, aparentemente a dinâmica de manutenção linguística se intensifica. A interação entre eles quando dentro do regime internado é mais fluente e natural, já que passam a se considerar como uma espécie de família e, ao perceberem colegas falantes da mesma língua materna que a sua, tendem a se reunir e conversar nessa língua, o que muitas vezes instiga colegas que não são falantes desta língua a quererem participar da conversa, se posicionando abertos a aprender a língua materna aplicada naquele momento.

Entretanto para que este despertar de interesse ocorra é importante, também, o incentivo por parte dos professores e funcionários da instituição e estes somente o farão quando entenderem toda amplitude do conhecimento linguístico, desmistificada de qualquer preconceito que valorize esta ou aquela língua e quando o grupo docente tem claro esses conceitos, também não é incomum que professores busque participar e aprender com os alunos falantes de uma ou de outra língua materna, até porque essa interação pode ser uma ferramenta bastante útil, inclusive, para aproximar professor e aluno, sua realidade, identidade e de sua família, derrubando algumas barreiras e estigmas que, por vezes, podem inibir o aluno para questionar e interagir em sala, mesmo naquelas disciplinas que não as da área das linguagens.

Em um segundo momento, quando na semana das atividades em casa os alunos, no compromisso de cumprir os temas e trabalhos propostos pelos professores, precisam interagir com a família. É nesse momento que, por vezes, a língua portuguesa e as línguas de currículo (cito o espanhol e o português) são levadas para dentro do grupo familiar que, mesmo quando o conhecimento é limitado, acabam por participar e interagir com o aluno. Aqui também entram algumas ferramentas que são encaminhadas para os alunos em toda semana de alternância como o plano de estudo e o próprio caderno da alternância. Essas ferramentas

além de outras também facilitam para trazer o conhecimento da família pra dentro da casa familiar rural já que no primeiro o foco é fazer questões que sejam respondidas pela família e pelo aluno, indiferente do nível de conhecimento científico familiar, esperando que as respostas sejam trazidas para a sala de aula para serem discutidas e, com a participação do professor, ser ampliado com conhecimento científico. Também o caderno alternância é uma ferramenta muito importante para a aproximação da família com a escola e assim tornar essa relação mais íntima e de confiança, encorajando a comunidade escolar como um todo a se sentir mais segura em usar suas línguas maternas, mesmo quando na escola em casa ou em qualquer outro espaço.

Embora as casas familiares rurais tenham evoluído significativamente desde suas fundações, é um ponto muito importante não esquecer suas origens as ideologias que a fundamentam. O ingresso do estado na parceria, de forma mais incisiva, se comprometendo com os profissionais, com a alimentação e com os recursos de almoxarifado traz às instituições reconhecimento e maior segurança na continuidade de seu trabalho. Pensando especificamente nas línguas, tanto de currículo quanto maternas, ainda há muitos desafios a serem superados. Mesmo na escola regular, conceitos arrastados de outros períodos históricos estão presentes nos professores e isso resulta, mesmo que inconscientemente, em possíveis atitudes que mostram prestígio ou preconceito com determinada língua em relação com outra(s). Contra isso, a promoção de discussões e formações objetivas para perceber e entender a complexidade linguística podem contribuir.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua, como parte da cultura e identidade humana é um elemento vivo que assegura a interação e a comunicação, mas que antes de mais nada caracteriza, marca aqueles que estão envolvidos por ela. É através dela que, muitas vezes, origens e limites geográficos são pré estabelecidos para indivíduos que estamos a conhecer.

Propor a mudança desta cultura linguística é algo perigoso (estamos falando de mudança linguística por si só). Mas caracterizar a língua como imutável é ingênuo. As mudanças da língua, em especial as línguas maternas, é algo que ocorre com o dinamismo ao qual a sociedade de falantes interage, faz usos e acrescenta novos temperos para a língua, pressões externas aleatórias, interações com grupos distintos.... mas ainda assim, pensar no termo mudança linguística sugere o abandono daquela para a inclusão por esta, como se troca uma peça de roupa ou de veículo porque não nos é mais servível ou agradável. Vale lembrar que língua é, antes, parte do indivíduo e de sua identidade enquanto unidade e enquanto comunidade.

Pode até parecer taxativo, estagnado e irracional, mas a mudança por si só é o convidado indesejável no coração rural, que na maioria das vezes tende a vir pressionando pela integração, pelas parcerias e pelo sistema econômico de produção de volume para suprir uma demanda de mercado que costuma estar distante e não zela pelo que é local e imaterial daqueles que a ele se entregam, ao mesmo tempo lançando receios de erosão e dissociação da cultura e dos valores locais. Mas ainda vale marcar que também carrega a voz mais convincente da oportunidade.

Isso não significa afirmar que as ideologias da pedagogia da alternância propunham um recorte de tempo em que a comunidade se faça isolada do mundo e que congele no tempo. Imaginar as sociedades envolvidas nos projetos educacionais regidos pela pedagogia da alternância dessa forma é pelo menos ingenuidade. Vale recordar que, já em sua origem na França, esta proposta educacional visava tecnificar os filhos dos pequenos produtores para que pudessem cumprir a sucessão familiar de forma digna e sustentável, com olhar especial também para a questão financeira. O fomento à língua e a cultura são fatores importantes, sim, mas não se sustentam por si só e isso é fato.

Pensar na oportunidade (que fique claro que o que se busca não é a manutenção linguística forçada, mas criar estruturas para que se possa ter o direito à escolha pela manutenção ou não) de levar adiante os traços culturais de toda a comunidade sussurra sobre resiliência através da adaptação, de melhoria e não de mera mudança. E é essa voz que a educação no Brasil rural deve ouvir.

A disputa entre as línguas locais e estrangeiras na educação rural é um microcosmo de fricções sociais mais amplas. É um cabo de guerra entre a preservação e o progresso, cada um deles um componente necessário de uma educação que prepara os alunos para futuros múltiplos. A resolução não reside na capitulação ou na conquista, mas na interação engenhosa destes elementos aparentemente díspares, forjando uma síntese que dota a juventude do Brasil rural com as ferramentas não apenas para sobreviver, mas para prosperar. Ao fazê-lo, nós, como nação, honramos a nossa herança enquanto abrimos as portas para o mundo.

A linguagem é um evento social que conecta e representa indivíduos de um grupo. Além da comunicação, a linguagem sinaliza traços culturais e determina valores, conceitos e idealizações de prestígio e status social. Entretanto, a língua não é estática e se transforma, muitas vezes, sem um curso previsível, evoluindo, se transformando, mesclando com outras línguas, muitas vezes fomentando o nascimento de novas línguas e relações de comunicação. Nesse ensejo, novas vertentes linguísticas surgem e representam grupos sociais e seus espaços geográficos. Ainda, buscar entender como ocorrem as relações de manutenção ou substituição das línguas quando em contato dentro dos espaços escolares, em específico as instituições denominadas Casa Familiar Rural instaladas no território catarinense, tendo em vista sua dinâmica pedagógica ser regida pela Pedagogia da Alternância, onde os alunos permanecem período na escola, sob regime de internato, convivendo como que a uma grande família intercalado por período com suas famílias originais e comunidades, levando e trazendo sua cultura e sua língua, que ainda interage com as línguas estrangeiras de currículo e a língua oficial do Brasil - a língua Portuguesa.

É senso comum que a educação é uma das alavancas que impulsiona a sociedade ao desenvolvimento e ao progresso. Isso não é um conceito, uma teoria. Não menos, pode ser considerada como uma verdade universal, o que ainda é pouco. Associar a educação enquanto transmissão de conhecimento é um fato. Popularizar esta educação, o acesso a este conhecimento é assegurar o desenvolvimento de toda a sociedade. Respeitar sua cultura, incluindo-a na educação formal é humanizar, respeitar o indivíduo e sua identidade. Vai além da esfera econômica.

Antes, de base familiar e de convivência, agora com rumos escolares, de sistema, fomentado pela esfera pública, a educação expande e, assim como a cultura familiar, a língua perde espaço para uma padronização instituída pela escola. É uma escolarização convencida de que língua precisa ser única para fortalecer a unificação da nação e quando emergem as relações entre países, a língua estrangeira toma espaço nos currículos escolares, mesmo que imposta, voltada para as relações comerciais. É nesse contexto de não aceitação do sistema educacional “guarda-chuvas”, entregue “às gotas”, “de cima para baixo” que os movimentos de pedagogia da alternância nascem do seio das comunidades, impulsionados por famílias locais, com o interesse em tecnificar suas crianças, protegendo o direito – não a obrigação – à sua língua e sua cultura, ampliando com as línguas de currículo, inibindo a substituição por outra apresentada como de maior importância e necessidade.

Assim, de origem francesa, as Associações Casa Familiar Rural (Maison Familiale Rurale), pela Pedagogia da Alternância, buscam trazer o conhecimento, a língua, a cultura do aluno para a escola e, a partir deste, ampliar conhecimentos. Nessa dinâmica de pedagogia da alternância, os alunos intercalam períodos em regime de internato na escola e períodos nas suas propriedades.

Pensando nesse movimento de “vai-e-vem”, a língua da família/ comunidade também acompanha e está presente na comunicação entre os alunos, com incidência destacada para a língua alemã como língua de imigração e as línguas espanhola e inglesa como língua de currículo. A língua portuguesa é a língua nacional.

As instituições estudadas, instaladas no extremo oeste de Santa Catarina, atendem a alunos de regiões específicas, de colonização germânica, o que também abraça alunos que convivem previamente entre si, com suas famílias e comunidades. Assim, a relação linguística presente entre vizinhos e amigos, nas rodas de conversa, nos encontros da comunidade ou no clube de futebol são trazidas para dentro da instituição e, nesse espaço, encontram outros alunos, de outras culturas, conceitos e conhecimentos linguísticos que interagirão com aquelas. Os rumos que essa amplitude linguística tomará ao decorrer do tempo é influenciada por diversos fatores. Ainda, soma-se a isso a aproximação da instituição escolar com a realidade familiar, ampliada ao fato de que a relação escola-família precisa ser (e o é) uma via de mão dupla, onde naturalmente os pais vão à escola, mas em contrapartida, a escola vai até a propriedade, interagindo, cotidiana e vividamente, com todo o meio social nas relações das comunidades.

Assim, quando se pensa em pedagogia da alternância e os movimentos de manutenção linguística, foi possível identificar uma relação bastante próxima entre os mesmos, tão próxima quanto a da instituição com as famílias dos alunos a que ela atende. Parece que a interação com as famílias mantém a cultura linguística destas e a convivência do internato, associada a aspectos específicos daquele ambiente dão aos alunos conforto para continuarem usufruindo da língua de imigração também na escola, nas relações extraescolares durante os períodos das atividades cotidianas, em seus grupos de trabalho ou nos momentos de descontração e lazer, inclusive com professores e servidores dos educandários.

Ainda, percebe-se que essa manutenção está mais presente nas escolas de Iporã do Oeste e de Riqueza, o que possivelmente conta com a presença da língua minoritária mais popularizada entre as comunidades que compõe a escola. Existe uma relação direta com a quantidade e percepção identitária de falantes presentes no espaço, onde a própria pedagogia da alternância auxilia nos movimentos de desconstrução de medos e preconceitos. Entretanto, se olhares para movimentos em prol da manutenção linguística fossem lançados, este modelo pedagógico tem potencial bastante significativo para associar suas ferramentas com esforços de identidade linguística, oportunizando aos alunos assumirem (ou não) sua língua de imigração como parte de sua identidade, sem a pressão negativa de preconceitos ou estigmas sociais.

O objetivo geral deste estudo foi compreender a relação entre a dinâmica da comunicação em ambiente escolar de regime internato com as transformações sociais, históricas, culturais, acadêmicas, comportamentais em seus grupos linguísticos, nas Associações Casa Familiar Rural do estado de SC, com olhar para o que contribui na manutenção/ substituição linguística. Nesse sentido, embora a tendência da escolarização seja de substituição ou abandono das línguas de imigração em ascensão à língua oficial, o que é bastante frequente nas escolas tradicionais, no processo de pedagogia da alternância esse movimento é menos intenso ou, em determinadas situações, nem ocorre.

Por ter uma dinâmica pedagógica bastante específica, a comunicação entre os alunos também é diferenciada. Embora a determinação do Ministério da Educação seja de aulas ministradas em língua portuguesa e, por diversos fatores, o oferecimento da língua estrangeira seja, por obrigatoriedade, a língua inglesa e a língua espanhola como eletiva, assim não sendo ofertada língua de imigração em nenhuma das instituições analisadas (Iporã do Oeste, Riqueza e Quilombo), a dinâmica de interação entre as famílias e a escola, nesse movimento de vai-e-vem, parece fomentar o uso da língua materna dentro das dependências da escola,

geralmente nos períodos em que os alunos estão em atividades de manutenção da instituição ou lazer, provavelmente pela concentração de alunos oriundos de mesmos grupos étnico-linguísticos e que compartilham do conhecimento da língua repassada pelas famílias e pela comunidade.

Além do mais, foi possível identificar as particularidades linguísticas de grupos socio regionais no ambiente de internato da Pedagogia da Alternância sob a ótica da dialetologia pluridimensional de Thun (1998).

Com olhar para as variações diastráticas, aparentemente, não há um distanciamento perceptível, já que alunos de diferentes classes sociais compartilham ou não do uso d língua indiferente dos grupos sociais a que pertencem. Entretanto, um fator que precisa ser considerado para esta indefinição é que, por todas as instituições observadas oferecerem curso médio profissionalizante voltado para as áreas da agropecuária, a maioria massiva (não completa) é dos alunos são residentes em regiões interioranas, com foco nas atividades agrícolas. Ainda assim, quanto ao sentido de diferenças diastráticas, os entrevistados pertenciam a camadas distintas, encontrando alunos de propriedades grandes, acima de 100 hectares e/ou com renda anual superior como também alunos de propriedades de subsistência e/ou agregados e diaristas.

Ainda assim, as variações no uso da língua se mostravam mais presentes, por exemplo, nas esferas diatópicas, ficando bastante marcadas, principalmente nas casas familiar de Riqueza, onde as regiões de atendimento são mais extensivas, envolvendo comunidades linguísticas bem definidas, como a comunidade de Linha Catres (Mondaí), por exemplo onde a língua alemã é bastante presente e os alunos espelham isso na escola, em comparação à comunidade de Cambucica, em que a miscigenação é mais intensa e a língua de imigração não é tão usada. Com os alunos dessa localidade, a manutenção linguística é menos presente ou até não existe, provavelmente porque isso também não ocorre na comunidade. A mesma realidade pôde ser evidenciada nas casas de Iporã do Oeste, com os alunos vindos do centro da cidade em relação aos alunos vindos dos municípios de Tunápolis e de São João do Oeste e que frequentam a CFR.

Já na Casa Familiar Rural de Quilombo, onde a manutenção da língua de imigração não é tão presente e a colonização ocorreu de forma diferente, com uma miscigenação maior que nas regiões de extremo-oeste (Riqueza também, mas mais intensamente em Iporã do Oeste), a manutenção das línguas das comunidades e das famílias não está tão presente e o

interesse dos alunos nas mesmas parece ser menos intenso, mostrando interesse acentuado nas línguas de currículo como o inglês e o espanhol. Esse interesse também está presente nas casas familiares de Riqueza e de Iporã do Oeste, mas disputam espaço de forma mais acirrada (e se tratando de Iporã a realidade até se inverte) com as línguas minoritárias presentes nas famílias dos alunos.

Em se tratando da esfera diareligiosa, não foi possível perceber diferenças no abandono e/ou manutenção linguística, mesmo nas CFR de Riqueza e de Iporã, instituições que atendem alunos de regiões com uma diversidade (principalmente e historicamente Católica e Evangélica) bastante demarcada. Em contrapartida, observando a esfera diassexual, tendo em vista ter se elegido um percentual equivalente entre informantes do sexo masculino e feminino, percebe-se uma tendência maior de os meninos manterem e usarem a língua da família em situações extraclasse, inclusive mostrando maior interesse de que fosse incluída no currículo escolar. Não que as meninas também não cadenciem a isso, mas em paralelo, as meninas tendem a interessar também pelas línguas estrangeiras do comércio mundial e/ou Mercosul (inglês e espanhol, respectivamente), mas são valores não tão acentuados e que abrem espaço para pesquisas mais aprofundadas nesse sentido.

Também, a valorização linguística entre as línguas maternas e as línguas de currículo, observados pela escolaridade dos pais e a interação social no meio em que estão inseridos e/ou com outros meios fora de seus contextos cotidianos têm influência bastante forte nos conceitos dos alunos. Os dados dão a entender que existe uma pretensão muito marcante no sentido de os filhos assegurarem galgar carreira profissional e sucesso financeiro, a intento dos pais. Isso faz com que progenitores de níveis escolares maiores tenham tendência de influenciar seus filhos pelas línguas de currículo em primeira instância, percebendo vendo a língua da família no sentido de manutenção cultural, principalmente.

Como já era esperado, se pôde identificar a influência de fatos históricos, econômicos sociais e geográficos na manutenção ou substituição linguística, ficando explícito que os reflexos das transformações econômicas nas regiões de abrangência das instituições tiveram forte influência na dinâmica das valorizações de línguas regionais em seu uso na vida dos alunos em diferentes situações e/ou ambientes dialinguais, tanto no ambiente escolar, durante o período do internato, fomentando grupos bem definidos de aplicação linguística (referindo às línguas estrangeiras de imigração e a língua portuguesa, oficial da instituição). Nesse sentido, as línguas de currículo – inglês e espanhol – é que se limitavam às situações didáticas

das aulas específicas e, na maioria das vezes, ancoradas pelas aulas oferecidas em língua portuguesa, ficando restritas às atividades e exercícios aplicados pelos professores.

Nessa análise, foi possível apontar características da dinâmica que fundamenta a pedagogia da alternância e que interferem diretamente na manutenção ou abandono das línguas minoritárias. Mesmo que originalmente não intencional, as ferramentas que esta forma pedagógica dispõe, como o caderno de alternância, plano de estudos, visitas (dos profissionais às famílias ou dos alunos às propriedades e empresas), intervenções externas... cumprem seu papel de, além, aproximar as famílias e a comunidade a que atende da instituição. Essa aproximação, em contrapartida, insere na escola suas culturas, conceitos e cotidiano, levando características da escola também para o meio externo.

Assim, a língua da comunidade/família também acaba sendo inserida na instituição que, de certa forma, acaba naturalizando os falares dos alunos e o contato das línguas estrangeiras de currículo, da língua oficial nacional e das línguas estrangeiras de imigração acabam se entrelaçando sem que os conflitos e as disputas (mesmo inconscientes) de prestígio sejam mais efêmeros. Essa realidade vai gerando nos alunos uma sensação de pertencimento, de uma sequência da família original e, assim, inibe o receio de usufruir da língua que naturalmente usaria com seus pais e/ou comunidade.

Nesse sentido, não há dúvidas que o processo também precisa de tempo para se desenvolver, já que os alunos vêm de regiões distintas e que muitos deles não se conhecem previamente, o que faz com que cheguem receosos por si só e precisem de tempo para entender os demais e adquirir confiança para se expressar. Esse é um fato que ocorre mesmo em língua portuguesa, apesar de todos dividirem a língua. Ainda mais intenso na língua de imigração, pois antes é necessário ganhar confiança e destacar aqueles que também têm desenvolvida a língua e desejam se comunicar usando-a.

Vale destacar que esta realidade é percebida nas línguas estrangeiras que os alunos trazem consigo de suas relações extraescolares. Em nenhuma das instituições as línguas estrangeiras de currículo assumem papel de comunicação cotidiana e informal. Inclusive são raras as situações que os alunos desenvolvem alguma destas línguas, seja inglês ou espanhol, fora do período da aula em classe. Aparentemente, embora acreditem que as línguas de currículo tenham papel importante para o desenvolvimento profissional e financeiro, as línguas estrangeiras de imigração parecem assumir uma personalidade de identidade da família e da comunidade, com certo sentimento de pertencimento, mostrando quando

identificado dentro de grupo de pertencimento na instituição, orgulho e tradicionalismo vinculado aos seus antepassados.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V. **Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil.** In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (Org.) Política e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93–116.

ALTENHOFEN, Cléo V. **Áreas lingüísticas do português falado no sul do Brasil: um balanço das fotografias geolingüísticas do ALERS.** In: Vanderci de Andrade Aguilera. (Org.). A geolingüística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer. Londrina: Eduel, 2005, v. , p. 177-208.

ALTENHOFEN, Cléo V. **Interfaces da Dialectologia: Dialectologia e História.** In: IV Congresso Internacional da ABRALIN, 2005, Brasília. CD do programa e resumos. Brasília, 2005.

ALTENHOFEN, C. V.; MARGOTI, F. V. **O Português de Contato e o Contato com as Línguas de Imigração no Brasil.** In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. (org.). Os Contatos Linguísticos no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, P. 289-315.

APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Los efectos del bilingüismo.** In: APPEL, R.; MUYSKEN, P. Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona: Ed. Ariel, 1987. (cap. 2)

Atlas Linguístico-etnográfico da Região Sul do Brasil – ALERS: cartas fonéticas e morfossintáticas / organizadores Walter Koch, Cléo Vilson Altenhofen [e] Mário Silfredo Klassmann. – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: Ed. UFSC, 2011. 512 p. : il. ; 21x29,7cm

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz.** Editora Loyola, 1999;

BRASIL. **Forum Nacional Dos Conselhos Estaduais E Distrital De Educação. Frente Currículo e Novo Ensino Médio.** (COORD.) SILVA, Rossieli S. da et al. Coletânea de Materiais, fev. 2020. São Paulo. 2020.

BRASIL. **Ministério Da Educação E Cultura. Referenciais curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos.** 2018.

BRASIL. **Lei no13.415, de 2017.** Atualiza a Lei n.o 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2017.

BRASIL. **Lei n.o 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Portaria 727, de 13 de junho de 2017.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: edição: 113. Seção: 1. Página: 9. Publicado em: 14/06/2017.

BRASIL. **Portaria n 971, de 09 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192> Acesso em: 26 de maio de 2024.

COMIM, Ana Paula. **Globalização, cultura e identidade.** Editora Intersaberes, 2013;

COSERIU, Eugenio. **Sentido y tareas de la dialectología.** México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1982.

DUTRA BORGES, Átila Fauzi. **Pra falar das flores: O uso político da música durante a ditadura militar.** Universidade de Brasília – UnB/ Instituto de Ciência Política – IPOL, Brasília 2017;

EPAGRI – **Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina. Jovens do Extremo Oeste Iniciam Curso de Organização, Gestão e Protagonismo.** Abril de 2019. Disponível em <https://www.epagri.sc.gov.br/index.php/2019/04/22/jovens-do-extremo-oeste-iniciam-curso-de-organizacao-gestao-e-protagonismo/>> Acesso em 17/05/2024 às 00:13.

FASOLD, Ralph. **La sociolingüística de la sociedad: introducción a la sociolingüística.** Tradução de Margarita España Villasante e Joaquín Mejía Alberdi. Madrid: Visor libros, 1996.

SPRENGER, Leandro. **Saiba mais sobre a exportação de carne suína.** FAZCOMEX, Janeiro de 2025. Disponível em < <https://www.fazcomex.com.br/comex/exportacao-de-carne-suina/>> Acesso em Fevereiro de 2025.

FISHMAN, Joshua. Language maintenance, language shift, and reversing language shift. In: BHATIA, Tej; RITCHIE, Willian. **The handbook of bilingualism and multilingualism.** 2. ed. Oxford: Wiley-blackwell, 2013. p. 466-495.

FISHMAN, J. A. **Reversing Language Shift.** Multilingual Matters, 1991.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. **O conceito “Língua de imigração” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha.** Domínios de lingu@gem, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 16-45, 2014. DOI: 10.14393/DLesp-v8n3a2014-3. Acesso em 10 de maio de 2024.

FUNDEPAR, Instituto Paranaense de Desenvolvimento da Educação. **Casa Familiar Rural – Histórico.** Secretaria de Educação do Paraná, 2018. Disponível em [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=185#:~:text=As%20Casas%20Familiares%20Rurais%20\(CFRs\)%20tiveram%20origem,aliada%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20humana%20para%20seus%20filhos.&text=No%20estado%20do%20Paran%C3%A1%20o%20processo%20de,discuss%C3%B5es%20dos%20agricultores%20e%20envolvimento%20das%20comunidades](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=185#:~:text=As%20Casas%20Familiares%20Rurais%20(CFRs)%20tiveram%20origem,aliada%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20humana%20para%20seus%20filhos.&text=No%20estado%20do%20Paran%C3%A1%20o%20processo%20de,discuss%C3%B5es%20dos%20agricultores%20e%20envolvimento%20das%20comunidades) Acesso em 27 de fevereiro de 2025.

GARGIA-MARIRRODRIGA, R. e PUIG-CALVÓ, P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010.

GOVSC. **Repositório para organização e funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual**. Secretaria do Estado da Educação/ Governo do Estado de Santa Catarina, 2024. Disponível em <<https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/08-04-24-REPOSITORIO-DIEN-04.pdf>> Acesso em 27 de fevereiro de 2025.

HERBERT, Marcos in.: Rede Peperi. **Casa Familiar Rural Esperança Comemora 27 Anos com Novos Investimentos**. Abril de 2022. Disponível em <https://www.peperi.com.br/noticias/19-04-2022-casa-familiar-rural-esperanca-comemora-27-anos-com-novos-investimentos/>> Acesso em 17/05/2024 às 00:24.

HORST, C. ; KRUG, M. J. . Atlas das Línguas de Contato na Fronteira. In: Cláudia Rost Snichelotto; Mary Neiva Surdi da Luz. (Org.). **Atlas das Línguas em Contato na Fronteira**. 1ed. Chapecó: UFFS, 2021, v. 1, p. 85-100.

HINTON, L. **Language Revitalization: An Overview**. In *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (pp. 3-18). Academic Press, 2001

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo. **Línguas em contato no sul do Brasil: um estudo de caso do português e da variedade alemã Hunsrückisch**. *Papia* 22(2), p. 367-383, 2012.

_____. **Identidade e comportamento étnico linguístico em um contexto multilíngue no sul do Brasil: teoria e prática**. *Nonada*, Porto Alegre, n. 24, p. 173-187, 2015.

HORST, C., VALENTINI, N., & PFEIFER, M. **Ensino de português para imigrantes e ensino de libras para indígenas e não indígenas brasileiros e imigrantes: duas experiências no ensino superior**. *Revista De Letras Norte@mentos*, 16(46). <https://doi.org/10.30681/rln.v16i46.11397>

HOUAISS, Antônio. **O que é língua**. Brasiliense, 1990. ISBN: 9780199540419, 76p.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades IBGE – Iporã do Oeste/SC. 2022**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/ipora-do-oeste/panorama>> Acesso em 13/11/2023 às 09:24;

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades IBGE – Quilombo/SC. 2022**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/quilombo/panorama>> Acesso em 13/11/2023 às 09:34;

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades IBGE – Riqueza/SC. 2022**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/riqueza/panorama>> Acesso em 13/11/2023 às 09:14;

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa Político do Estado de Santa Catarina**. 2015. Disponível em

https://geofpt.ibge.gov.br/cartas_e_mapas/mapas_estaduais_e_distrito_federal/politico/2015/sc_politico550k_2015.pdf> Acesso em 17/05/2024 às 10:12.

Jornal Expresso do Oeste. **Casa Familiar Rural de Riqueza Abre Inscrições para 2017**. Outubro de 2016. Disponível em <https://www.tvexpresso.com.br/noticia/14899/casa-familiar-rural-de-riqueza-abre-inscricoes-para-2017>> Acesso em 16/05/2024 às 23:55

KAUFMANN, Angélica. **Manutenção Do Deutsch E Deutsch Em Contato Com O Português Em Mondaí/Sc E Saudades/SC**. Dissertação de Mestrado. UFFS – Universidade Federal Fronteira Sul, Mestrado em Estudos Linguísticos. Chapecó, 2019.

KOELLN, Arno. **Porto Feliz. A História de uma Colonização às Margens do Rio Uruguai**. Mondaí – SC. 1980

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Biblioteca Digital Câmara – Câmara dos Deputados. Brasília, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 08 jun. 2024.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. Cia. Gráfico-editora Monteiro Lobato, São Paulo, SP. 1918.

MEC – Ministério da Educação e Cultura, Brasil. **Regulamentação da Pedagogia da Alternância** <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>> acesso em 23/02/2024 às 00:17

MELLO, Heloísa. Atitudes linguísticas em uma comunidade bilingue do sudoeste goiano. In: SILVA, Sidney S. (org). **Línguas em contato: cenários de bilinguismo no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MIRANDA, Renato. **Portal Cantu**. Junho de 2014. Disponível em <https://portalcantu.com.br/noticias/ultimas-noticias/item/13052-casa-familiar-rural>> Acesso em 16/05/2024 às 23:47.

MONDAÍ, Assessoria de Imprensa. **História Completa de Mondaí**. Página oficial. Organizador Marcelo Alievi. Colaborador Valdemar Arnaldo Bornholdt. UNOESC/SMO. Disponível em <https://mondai.sc.gov.br/pagina-2045/>. Acesso em 28/12/2024 às 20:48

MONTEIRO, Luiz Paulo. **Histórico da Primeira Casa Familiar em Quilombo, Santa Catarina: A Construção da Casa Familiar Rural Santo Agostinho e a Pedagogia da Alternância**. Revista Pegada, vol.18, n.3. 2017. DOI:

PERTILE, M. T. **Cultura preservada**. Correio Riograndense, Caxias do Sul, 13 maio 2009.

PIEROLI, Sarita Maria. **Ditadura Militar no Brasil (pós-64) Através da Música: Uma Experiência em Sala de Aula**. Governo do Paraná, 2007. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/648-4.pdf>. Acesso em 03/05/2022 as 21:02;

RAMOS, Ana. A. L. **Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”**. Revista Brasileira de Linguística Antropológica. Abril 2021. P. 233-267

Revista Pedagogia e Vida. **Alunos de uma escola francesa, no início do século XX**. Julho de 2012. Disponível em <https://pedagogiavida.blogspot.com/2012/07/alunos-de-uma-escola-francesa-no-inicio.html>>. Acesso em 16/05/2024 às 22:37.

Riqueza, Prefeitura Municipal. **Horta Comunitária do Distrito de Cambucica**. Maio de 2023. Disponível em <https://riqueza.sc.gov.br/horta-comunitaria-do-distrito-de-cambucica/>> Acesso em 16/05/2024 às 23:52.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. 2.ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na Educação Básica**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar 170, de 7 de agosto de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Publicada no Diário Oficial 15.977, de 07/08/98. Florianópolis – SC. 21 de agosto de 1998.

SANTA CATARINA. **Lei n 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE), decênio 2015-2024. Disponível em: https://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015_-_LEI_ORDINARIA_N_16_794_DE_14_DE_DEZEMBRO_DE_2015.pdf> Acesso em: 22 de abril de 2024.

SCHÜTZ, Ricardo. **"Vygotsky & Language Acquisition."** English Made in Brazil. Online. 5 de dezembro de 2004.

SECOM – Secretaria de Comunicação de Santa Catarina. **Casa Familiar Rural Realiza Estágio Supervisionado**. Julho de 2014. Disponível em <https://estado.sc.gov.br/noticias/casa-familiar-rural-realiza-estagio-supervisionado/>> Acesso em 17/05/2024 às 07:01.

_____. **Oktoberfest de Itapiranga: tradição e cerveja no Oeste Catarinense**. Por ASCOM/SETUR em 28 de Setembro de 2024. Disponível em <https://estado.sc.gov.br/noticias/oktoberfest-de-itapiranga-tradicao-e-cerveja-no-oeste-catarinense/> Acesso em 06/10/2024 às 10:08.

SPINASSÉ, K. P. **Os Conceitos da Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil**. Contingentia, 1(1), 2006.

Spolsky, B. **Language Policy**. Cambridge University Press, 2004.

STEVER, Fábio Augusto. **Identidade & Cultura**. Editora Autores Paranaenses, 2018;

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas**

para a pesquisa. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>>
Acesso em 27 de janeiro de 2024.

THUN, Harald. **La pluridimensionalidad del Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay** (ADDU). In: Congreso Del español de Américas. Bruxelas: 1995. p. 1-35.

_____. **A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata**. In: ZILLES, Ana Maria Stahl (org). Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 63-92.

_____. **Movilidad demográfica y dimensión topodinámica: los montevideanos en Rivera**. In: RADTKE, Edgar; THUN, Harald (Org.). Neue Wege der romanischen Geolinguistik: Akten des Symposiums zur empirischen Dialektologie. Kiel: Westensee-Verl., 1996. p. 210-269.

_____. **La geolingüística como lingüística variacional general** (con ejemplos del Atlas lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay). In: INTERNATIONAL CONGRESS OF ROMANCE LINGUISTICS AND PHILOLOGY, 21., 1995, Palermo. Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza. Tübingen: Niemeyer, 1998. v. 5, p. 701-729.

_____. Pluridimensional cartography. In: LAMELI, Alfred; KEHREIN, Roland; RABANUS, Stefan. (Ed.). **Language and Space**. v. 2: Language Mapping. Berlin: de Gruyter Mouton, 2011. p. 506-523. [Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK] series]

_____. **O tratamento do material etnográfico no Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay** (ADDU). In: ENCONTRO SOBRE CULTURA POPULAR, 1. 1999, Ponta Delgada. Anais... Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 1999. p. 481-499.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: The M.I.T. Press, 1985.

ANEXOS

ANEXO 01: Questionário referente às línguas de currículo



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - CHAPECÓ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
 CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
 PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Mauriclei Pfeifer
 PROJETO: LÍNGUAS MATERNAS E INTERNATO NA PEDAGOGIA DA
 ALTERNÂNCIA: Um estudo das línguas em contato nas Casas Familiares
 Rurais de Riqueza, Iporã do Oeste e Quilombo/SC

QUESTIONÁRIO 01 – Língua estrangeira de currículo

1. Qual seu endereço (comunidade e município)?

R.:

2. Em que turma e escola você estuda?

R.:

3. Na sua escola, você tem aulas de língua estrangeira?

R.:

SE A RESPOSTA À QUESTÃO 03 FOR NEGATIVA, IGNORAR QUESTÕES 04, 05, 06, 07 e 08.

4. Quais as línguas estrangeiras você estuda em sua escola?

R.:

5. As aulas de língua estrangeira são em língua portuguesa ou em outra língua? Qual?

R.:

6. Você utiliza esta língua em outra situação que não a escolar?

R.:

7. Atribuindo valores de 00 (nenhum conhecimento) a 05 (fluyente, sem dificuldades), como você classificaria seu nível, nesta língua, quanto a:

a) Leitura:

b) Escrita:

c) Conversação:

8. Alguma(s) da (s) língua(s) ensinadas na escola, inclusive a língua portuguesa, lhe desperta(m) interesse em aprender mais? Qual(is)?

R.:

9. Tendo respondido positivamente à questão 08, relate quais os motivos que lhe despertam querer aprender esta(s) língua(s):

R.:

10. Qual língua estrangeira você gostaria que fosse incluída no currículo escolar? Por quê?

R.:

ANEXO 02: Questionário referente à língua de cultura



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - CHAPECÓ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
 CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
 PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Mauriclei Pfeifer
 PROJETO: LÍNGUAS MATERNAS E INTERNATO NA PEDAGOGIA DA
 ALTERNÂNCIA: Um estudo das línguas em contato nas Casas Familiares
 Rurais de Riqueza, Iporã do Oeste e Quilombo/SC

QUESTIONÁRIO 02 – Língua de família/ cultural/ de sociedade

1. Qual seu endereço (Comunidade e município)?

R.:

2. Sua família tem raízes em outro país? Qual a(s) nacionalidade(s) de origem de sua família?

R.:

3. Em sua família, pensando nas pessoas com quem você convive, alguém, incluindo você, conhece, mesmo que pouco, outra língua além da língua portuguesa? Qual(is)?

R.:

SE A RESPOSTA À QUESTÃO 03 FOR NEGATIVA, IGNORAR QUESTÕES 04, 05 E 06.

4. Sua família usa outra língua, que não a língua portuguesa, para se comunicar?

R.:

5. Quem, de sua família, usa esta língua na comunicação? Em quais situações a língua estrangeira é utilizada?

R.:

6. As pessoas que se comunicam em língua estrangeira também usam a língua Portuguesa? Na sua opinião, qual língua é mais utilizada no ambiente familiar? Por que você acredita que isso aconteça?

R.:

7. Na sua comunidade, é comum encontrar pessoas falando outra(s) língua(s) que não a língua portuguesa? Que língua(s) elas se comunicam? Você e sua família entendem esta(s) língua(s)?

R.:

8. Além da língua portuguesa, você costuma se comunicar em outra língua? Se sim, qual a língua e em que situações isso acontece?

R.:

9. Na sua escola, que línguas são estudadas? Você se comunica em outra língua além da língua portuguesa na escola? Qual?

R.:

SE A RESPOSTA À QUESTÃO 09 FOR NEGATIVA, IGNORAR QUESTÕES 10, 11, 12 e 13.

10. Pensando na escola, em que situações e com quem você se comunica em língua estrangeira?

11. Na sua opinião, você gostaria que a língua estrangeira que você conhece fosse ensinada na escola? Por quê?

R.:

12. Comparando a língua estrangeira aprendida em casa e a língua estrangeira ensinada na escola, qual você tem mais interesse? Por quê?

R.:

13. Você já passou por alguma situação vexatória ou de prestígio por falar uma língua estrangeira? Você lembra como foi alguma situação? Poderia relatar?

R.:

14. Você acredita que falar uma língua estrangeira, com exceção daquelas ensinadas na escola, pode trazer situações de preconceito e/ou prestígio para seus falantes?

R.:

15. Quanto à língua estrangeira de origem (usada por vezes na família ou na comunidade) e atribuindo valores de 00 (nenhum conhecimento) a 05 (fluente, sem dificuldades), como você classificaria seu nível quanto à:

a) Leitura:

b) Escrita:

c) Conversação:

16. Você e sua família costumam ou já conversaram sobre preconceito linguístico ou cultural? Qual a opinião que você percebeu nessas conversas?

R.:

17. Você, supondo fosse pai/mãe ou aconselhando a outros pais, ensinaria ou aconselharia ensinar uma língua estrangeira de família, de origem para as crianças? Por quê?

R.:

18. Aprender ou ensinar outra língua pode confundir ou dificultar o aprendizado da língua portuguesa? Poderia relatar alguma experiência vivida ou a fala de algum conhecido sobre isso?

ANEXO 03: Questionário aos profissionais da instituição



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - CHAPECÓ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
 CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
 PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Mauriclei Pfeifer
 PROJETO: LÍNGUAS MATERNAS E INTERNATO NA PEDAGOGIA DA
 ALTERNÂNCIA: Um estudo das línguas em contato nas Casas Familiares
 Rurais de Riqueza, Iporã do Oeste e Quilombo/SC

QUESTIONÁRIO 03 – As Línguas e os Profissionais da Educação

1. Qual seu endereço (comunidade e município)?

R.:

2. Com quais turmas da Casa Familiar Rural você atua? Qual(is) o(s) componente(s) curricular(es)?

R.:

3. A escola oferece aulas de língua estrangeira. Quais as línguas oferecidas?

R.:

4. Além da língua portuguesa e das línguas de currículo escolar, você tem contato com alguma outra língua (ouve entre amigos, no mercado, encontro de família...)? Qual?

R.:

5. Você utiliza esta língua, mesmo que em situações informais? Poderia relatar qual a língua e quando, mesmo que por vezes, faz uso dela?

R.:

SE A RESPOSTA À QUESTÃO 05 FOR NEGATIVA, IGNORAR QUESTÕES 06, 07 e 08.

6. Pensando no ambiente escolar, você se comunica em língua estrangeira? Qual língua? Em que situações e com quem?

R.:

7. Na sua opinião, você gostaria que a língua estrangeira que você conhece fosse ensinada na escola? Por quê?

R.:

8. Você já passou por alguma situação vexatória ou de prestígio por falar uma língua estrangeira? Você recorda como foi alguma situação? Poderia relatar?

R.:

9. Pensando na questão 04 e atribuindo valores de 00 (nenhum conhecimento) a 05 (fluente, sem dificuldades), como você classificaria seu nível, nesta língua, quanto a:

a) Leitura:

b) Escrita:

c) Conversação:

10. Alguma(s) da (s) língua(s) ensinadas na escola, inclusive a língua portuguesa, lhe desperta(m) interesse em aprender mais? Qual(is)?

R.:

11. Tendo respondido positivamente à questão 10, relate quais os motivos que lhe despertam querer aprender esta(s) língua(s):

R.:

12. Qual língua estrangeira você gostaria que fosse incluída no currículo escolar? Por quê?

R.:

13. Comparando a língua estrangeira aprendida em casa e a língua estrangeira ensinada na escola, qual você tem mais interesse? Por quê?

R.:

14. Você acredita que falar uma língua estrangeira, com exceção daquelas ensinadas na escola, pode trazer situações de preconceito e/ou prestígio para seus falantes? Comente.