



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Brasil

Pereira Fritzen, Maristela

Desafios para a educação em contexto bilíngue (alemão/português) de língua minoritária

Educação Unisinos, vol. 16, núm. 2, mayo-agosto, 2012, pp. 161-168

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644458009>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

## Desafios para a educação em contexto bilíngue (alemão/português) de língua minoritária<sup>1</sup>

### Challenges for education in a bilingual context (German/ Portuguese) of a minority language

Maristela Pereira Fritzen  
mpfritzen@gmail.com

---

**Resumo:** Neste texto, pretende-se apresentar e discutir o cenário sociolinguisticamente complexo do Vale do Itajaí, SC, antiga zona de imigração alemã, e os desafios que se impõem para a educação considerando a pluralidade linguística e cultural da região. Os recortes dos dados aqui analisados foram gerados em um estudo de cunho etnográfico interpretativista (Erickson, 1984) mais abrangente, realizado em uma escola rural de Ensino Fundamental. Com apoio teórico vindo prioritariamente do campo de estudos do bilinguismo como fenômeno social, o objetivo do trabalho é (a) descrever e analisar o cenário sociolinguístico da pesquisa, caracterizado como complexo em função da coexistência de línguas hegemônicas e variedades locais, em geral estigmatizadas; (b) problematizar o uso das línguas no ambiente escolar e como são tratadas pelos atores sociais que interagem nesse espaço. Os registros da pesquisa sinalizam para o importante papel da língua de herança como símbolo da identidade étnico-linguística do grupo em estudo. Apontam ainda que as tensões e os conflitos linguísticos presentes na sociedade atingem a escola e os sujeitos que convivem nesse contexto. Os resultados também apontam para as implicações do bilinguismo social na formação de professores. Espera-se dar visibilidade ao grupo estudado, a fim de contribuir para o reconhecimento do direito das crianças bilíngues ao ensino formal da língua e da cultura do seu grupo étnico, como apregoa a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996).

**Palavras-chave:** bilinguismo social, línguas minoritárias, escolarização.

**Abstract:** In this paper we intend to present and discuss the sociolinguistically complex scenario of the Itajaí Valley, SC, a former area of German immigration, and the challenges imposed on education in the light of the linguistic and cultural diversity of the region. The excerpts of the data analyzed here were generated as part of a more comprehensive ethnographic study (Erickson, 1984) conducted in a rural elementary school. Relying primarily on the theoretical support of the studies of bilingualism as a social phenomenon, the objective of the study is (a) to describe and analyze the sociolinguistic scenario of the survey, characterized as complex due to the coexistence of hegemonic languages and local varieties, which are usually stigmatized; (b) to discuss the use of languages in the school environment and how they are treated by the social actors who interact in it. The data point to the important role of the heritage language as a symbol of the ethno-linguistic identity of the group in the study. They even point that the linguistic tensions and conflicts in the society affect the school and the subjects that live in that context. The results also point to the social implications of bilingualism in teacher education. We expect to give visibility to the group studied in order to contribute to the recognition of the right of bilingual children to the formal teaching of the language and culture of their ethnic group, as proclaimed by the Universal Declaration of Linguistic Rights (1996).

**Key words:** social bilingualism, minority languages, schooling.

---

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada em julho de 2010 no VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd-SUL.

## Introdução

Contextos multiculturais e socio-linguisticamente complexos e sua relação com a escolarização têm sido foco de pesquisas de cunho etnográfico nos últimos anos, com o objetivo principal de visibilizar esses contextos e chamar a atenção para os desafios que se impõem à educação de grupos de línguas minoritárias (vide, entre outros, Cavalcanti, 1999; Gesser, 2006; Maher, 2007; Santos e Cavalcanti, 2008).

Visibilizar cenários de línguas minoritárias se torna relevante hoje, entre outros aspectos, pelo fato de as políticas educacionais no Brasil, em geral, se apoarem no mito do monolingüismo brasileiro, já bastante contestado pelos estudos da linguagem (Bagno, 1999; Bortoni-Ricardo, 2005; Oliveira, 2002). Essa crença, também difundida em cursos de formação de professores, constrói uma visão simplificadora e homogeneizante dos diferentes grupos culturais e étnicos que integram o país, talvez como ressonância da própria ideia de constituição de estado-nação, que se traduzia no lema “uma língua, uma nação”, em que “a língua materna deveria coincidir com a língua nacional” (Achard, 1989, p. 31). Não raro, desconsideram-se nos processos de escolarização os cenários multiculturais, como os de imigração, de fronteira, de povos indígenas, em que a própria escola se insere. Essa postura pode ser percebida na tentativa de apagar ou estigmatizar as línguas minoritárias<sup>2</sup> (línguas de imigração, línguas de fronteira, língua dos surdos – LIBRAS, no Brasil), ou tratar o bilinguismo dos alunos como um problema para a educação formal e para a aprendizagem do português.

O sul do Brasil, por exemplo, como resultado das políticas de imigração do século XIX (Seyferth, 1999), foi colonizado principalmente por imigrantes alemães, italianos, poloneses, entre outros, formando cenários multiculturais e plurilíngüísticos. Apesar do bilinguismo social (vide discussão adiante) desses grupos, parece não haver interesse político de que eles sejam visibilizados. Pelo contrário, o esforço, em geral, gira em torno da pressão para se chegar a uma situação “ideal” de monolingüismo. Que papel a escola tem desempenhado nesse esforço em apagar as diferenças?

Considerando essa problemática e para levar tal discussão adiante, busca-se, neste artigo, contribuir para as reflexões referentes à educação em contexto de língua minoritária e a questões históricas, políticas e identitárias que não podem ser descoladas da relação linguagem e educação. Os recortes dos dados aqui analisados provêm de uma pesquisa de cunho etnográfico mais abrangente realizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil.

Para este trabalho, estabelece-se os seguintes objetivos: (a) descrever e analisar o cenário sociolíngüístico da pesquisa, o qual pode ser caracterizado como complexo, pela coexistência de línguas hegemônicas e variedades locais, em geral estigmatizadas; (b) problematizar o uso das línguas no ambiente escolar e como são tratadas pelos atores sociais que interagem nesse espaço. Esses objetivos são fixados como forma de chamar a atenção para (i) uma postura metodológica do pesquisador baseada em princípios éticos ao lidar com grupos de minorias étnico-linguísticas, ao “adentrar

o território do outro” (Cavalcanti, 2006); bem como chamar a atenção para (ii) a postura pedagógica do professor nesses contextos, que, como bem lembra Freire (1996), é sempre também uma postura política. Pôr em foco “o diferente”, as diferenças no cotidiano das escolas em zonas de imigração no tocante às práticas linguísticas e culturais dos membros de grupos de línguas minoritárias, é um passo inicial em busca de uma “pedagogia culturalmente sensível” (Erickson, 1996). Por fim, este artigo pretende ainda discutir possibilidades de mudança nesse cenário, a fim de garantir o bilinguismo (Hornberger, 2001), via escolarização, às crianças bilíngues.

## O bilinguismo social em contexto de línguas minoritárias

O bilinguismo é uma realidade presente em muitas comunidades do Brasil e do mundo. Calvet (2002) aponta o fato de haver 4 a 5 mil línguas diferentes na superfície do planeta e cerca de 150 países. Em termos teóricos, haveria 30 línguas por país. “Como a realidade não é sistemática a esse ponto [...], torna-se evidente que o mundo é plurilíngue em cada um dos seus pontos e que as comunidades linguísticas se costeiam, se superpõem continuamente” (Calvet, 2002, p. 35).

O Vale do Itajaí, localizado no Estado de Santa Catarina e colonizado principalmente por imigrantes alemães, italianos e poloneses, pode ser citado como um exemplo de um dos cenários multiculturais e plurilíngüísticos do país. Até os dias atuais, as origens dos colonizadores podem ser notadas nos hábitos dos mora-

<sup>2</sup> Utilizo aqui o conceito de *língua minoritária* amparada em Achard (1989, p. 31), o qual a define não pelo número de falantes de uma determinada língua, mas pelo estatuto das línguas. Nessa perspectiva, “seriam minoritárias, em um espaço nacional dado, todas as línguas, exceto uma”, isto é, a língua hegemônica, oficial. Sendo assim, o conceito *língua minoritária* está associado à falta de prestígio que a língua desfruta no meio social, sendo, pois, entendido em seu sentido político (Maher, 2007). No caso do alemão, considerando o contexto brasileiro, apesar de ter sido, em termos numéricos, a língua mais falada no Vale do Itajaí até 1940, pode-se dizer que sempre foi língua minoritária, por não desfrutar do *status de língua oficial* do Brasil.

dores, nas atividades humanas e na utilização das línguas, o que constitui riqueza cultural e linguística local.

No entanto, quando se focaliza o bilinguismo de grupos de línguas minoritárias, é necessário, primeiro, fazer referência ao que se tem normalmente considerado bilinguismo e indivíduo bilíngue, dentro do quadro da educação e das próprias pesquisas linguísticas.

Em contextos de línguas minoritárias, a aplicação de noções presentes na literatura clássica sobre o bilinguismo somente em termos de competência linguística (individual) como bilinguismo ideal (Weinreich, 1968 *in Romaine*, 1995), coordenado, subordinado (Rubin, 1972), incipiente (Diebold, 1961 *in Romaine*, 1995), causa a marginalização dos grupos que vivem nesses contextos. Espera-se dessas pessoas um desempenho semelhante nas duas línguas (a do grupo e a de prestígio), “um controle de duas línguas de maneira semelhante à do nativo”<sup>3</sup>, como apregoa Bloomfield (1933 *in Romaine*, 1995, p. 11) ao conceituar bilinguismo. O que está por trás dessa definição, denuncia Maher (2007, p. 73), é a “ideia de uma perfeição idealizada”, isto é, “o sujeito bilíngue seria a somatória ‘perfeita’ de dois monolíngues igualmente ‘perfeitos’” [grifos no original]. Essa definição de Bloomfield não se sustenta por pressupor que o indivíduo bilíngue seja capaz de desempenhar-se em todos os domínios<sup>4</sup> em ambas as línguas (vide também Saville-Troike, 1989; Romaine, 1995).

A definição de Bloomfield ainda ecoa na academia, como pode ser visto na seguinte referência atual, quando se supõe que o indivíduo bilíngue apresente “um controle efetivamente igual de duas línguas nativas”<sup>5</sup> (Mathews, 1997 *in Musk*, 2006). Nos dois conceitos acima, aparecem as noções de “falante nativo” e de “línguas nativas”, já bastante discutidas e criticadas na literatura. Rampton (1990, *in Musk*, 2006), por exemplo, argumenta que essas noções têm servido para propagar um número de mitos associados aos termos. Contrariamente a esses mitos, o autor propõe que

as línguas não são geneticamente herdadas, mas adquiridas em contextos/ambientes sociais; as pessoas não pertencem a um grupo social apenas; o pertencimento a um grupo não é estático, tampouco a língua; ter nascido num grupo não dá garantia automática de um domínio funcional completo da língua do grupo; a maioria dos países e das pessoas não são monolíngues (Rampton, 1990 *in Musk*, 2006, p. 38).<sup>6</sup>

Como se vê, pensar a educação em contexto de imigração (ou de fronteiras, de grupos indígenas, de surdos) e empreender pesquisas em contextos desse tipo requer o abandono de categorias conceituais equivocadas, de conceitos limitadores e nocivos à compreensão do bilinguismo como um fenômeno social. Dito de outra forma, é premente levar em conta o uso que grupos de imigração, por exemplo os teuto-brasileiros, fazem de mais de uma língua, no caso, o ale-

mão, como língua de seu grupo étnico, e o português, aprendido no contato com outros grupos e na escola. Maher (2007, p. 68), ao tratar da educação bilíngue em contextos indígenas, alerta para o fato de que para a maioria das crianças das escolas brasileiras o bilinguismo é “facultativo”, enquanto para alunos que provêm de grupos de imigrantes, de indígenas e surdos o bilinguismo é “compulsório”<sup>7</sup>, isto é, esses alunos necessitam aprender a língua majoritária do país, tornando-se bilíngues. Ninguém questionaria certamente a necessidade de aprenderem português na escola, mas poucos pensam em dar condições a essas crianças de continuarem o desenvolvimento da língua de seu grupo por meio da educação formal.

Seguindo essa linha de raciocínio, Cavalcanti (1999, p. 387) postula que o bilinguismo está relacionado, de forma estereotipada, a línguas de prestígio, decorrendo daí o bilinguismo de elite, isto é, “o bilinguismo de escolha relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente” (Cavalcanti, 1999, p. 387). Essa noção exclui o bilinguismo de grupos de imigração, pois, em geral, a referência que se tem de língua é a variedade-padrão (no caso do alemão, o *Hochdeutsch*) do país de origem, o que exclui a variedade empregada pelos descendentes de imigrantes, vista apenas como um dialeto, língua inferior, “deturpada” pelos seus falantes.

Se o objetivo, porém, é questionar essa visão redutora de bilinguismo e de língua, o bilinguismo e o sujeito

<sup>3</sup> “Native-like control of two languages”.

<sup>4</sup> A concepção de domínio como um constructo sociocultural foi desenvolvida por Fishman (1964, *in Saville-Troike*, 1989, p. 50) e se relaciona aos “tópicos da comunicação, ao relacionamento entre os participantes, ao local da comunicação, de acordo com as instituições sociais e as esferas de atividade de uma comunidade de fala” [tradução minha] (“topics of communication, relationships between communicators, and locales of communication, in accord with the institutions of a society and the spheres of activity of a speech community”).

<sup>5</sup> A citação original foi feita no *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics* (Mathews, 1997 *in Musk*, 2006). “An effectively equal control of two native languages.”

<sup>6</sup> “Languages are not genetically inherited but are acquired in social settings; people do not belong to only one social group; group membership is not static and neither is language; being born into a group is not an automatic guarantee of full functional command of the group’s language; and most countries (and a majority of people) are not monolingual.”

<sup>7</sup> Maher (2007) aprofunda a crítica às noções de bilinguismo presentes na academia e discute as competências do aluno bilíngue em contexto indígena.

bilíngue não podem ser vistos apenas pelo viés do desempenho individual, pois significaria omitir aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e de poder que fazem com que sujeitos pertencentes a grupos de línguas minoritárias se tornem bilíngues, além das funções e valores que as línguas têm no grupo. Isso por si só não é tarefa das mais fáceis.

Antes do início da pesquisa de campo aqui focalizada, como pesquisadora, não tinha consciência da complexidade sociolinguística presente na região do Vale do Itajaí, SC, mesmo sendo proveniente desse local. Primeiro, porque, por muito tempo, inseri-me nos discursos hegemônicos de estigmatização das línguas minoritárias, especialmente do alemão. Segundo, pelo desconhecimento da realidade dos grupos teuto-brasileiros, apesar de meu pai ter aprendido a língua alemã na família e ter vivenciado na escola as consequências das políticas de assimilação do período Vargas (1937-1945). Esse desconhecimento também provém, de alguma forma, dos pressupostos teóricos aos quais tive acesso durante a formação acadêmica, que focalizavam a unidade do português do Brasil, desfocando o cenário plurilíngue no qual a universidade se inseria/insere.

As primeiras visitas feitas à escola de ensino fundamental<sup>8</sup> já revelaram a presença viva do alemão na comunidade. Com meu trabalho de campo e, por conseguinte, com a convivência diária com alunos, professores e pais, constatei que o alemão, língua de herança mantida pelos teuto-brasileiros que residem

na região, é a língua da comunidade, das relações familiares e sociais do grupo, apesar dos esforços das campanhas de nacionalização do ensino, que visavam prioritariamente à homogeneização e ao apagamento das diferenças étnico-lingüísticas.

O depoimento<sup>9</sup> abaixo, de um dos sujeitos da pesquisa, uma senhora teuto-brasileira nascida em 1955, avó de dois alunos da escola que é foco da pesquisa, pode contribuir para a compreensão do contato/conflito linguístico e identitário presente no contexto escolar, que reproduzia (e ainda reproduz) a complexidade das relações sociais na comunidade.

### **"Nós não devia falar alemão"<sup>10</sup>**

*Isolde:* Lá onde eu estudava lá tinha poucos alemão (.) nós era assim meio perdido lá no meio porque lá a maioria era polaco né, uma boa parte lá era polaco nós só era uma parte assim alemão (.) quando nós ia na aula na época nós não devia falar alemão (--) non, non, nós ficava ali num cantinho aqueles poucos aluno que tinha ali em alemão né,

*Maristela:* Não podia falar alemão porque os outros falavam polones?

*Isolde:* Português né, nós não sabia português daí a gente não falava com eles porque a gente não se dava né, porque nós falava só aquela turminha que era alemão ficava sempre separada até que a gente entendia melhor, né, depois assim (--) até a quarta série já melhorou né, (...)

*Maristela:* E a professora, ela falava o quê?

*Isolde:* Não, ela não falava alemão porque ela era uma italiana (.) na época era uma professora muito boa assim, mas ela, ela não se entendia com nós em Nada sabe, (.) sempre tinha alguns alunos já maiores de classe a gente se dava com eles e o que a professora não entendia com nós então ela chamava um aluno da outra classe para poder explicar pra ela.

O discurso da Sra. Isolde traz à tona suas memórias dos primeiros anos na escola, na década de 1960. Por um lado, Seu relato revela o cenário multilíngue da região, onde se encontram numa mesma sala de aula descendentes de alemães e poloneses, liderados por uma professora ítalo-brasileira. Por outro, suas reminiscências também expõem consequências das medidas punitivas aplicadas contra teuto-brasileiros que persistiam/persistem em utilizar a língua de seu grupo étnico. Essa experiência de isolamento e silenciamento linguístico via escolarização ("quando nós ia na aula na época nós não devia falar alemão, [...] nós ficava ali num cantinho") vivida pela Sra. Isolde não é única. A maioria dos descendentes de imigrantes alemães aprenderam o português somente na escola. Aliás, ainda nos dias de hoje, no caso da comunidade estudada e regiões rurais vizinhas, há crianças que entram na escola falando alemão apenas. Assim, a escola representa para muitas crianças o lugar onde aprendem a falar, a ler e a escrever em português, uma vez que a língua do grupo, o alemão, não teve mais

<sup>8</sup> A pesquisa de cunho etnográfico foi realizada em uma escola rural, que atende crianças da educação infantil até o 4º ano do ensino fundamental, hoje 5º ano.

<sup>9</sup> Chamo a atenção para o fato de registrar a fala da entrevistada, identificada por meio de pseudônimo, com as marcas do alemão no português. E, ao fazer essa opção metodológica, estou consciente de que posso correr o risco de acentuar a estigmatização que existe sobre o português do grupo. Apesar disso, faço esse uso por querer justamente mostrar que estou lidando com um grupo bilíngue, com o bilinguismo como fenômeno social, e daí ser natural que uma língua acabe vazando na outra. E isso não significa que ela seja inferior.

<sup>10</sup> Convenções de transcrição: (.) marcação de micropausa, (--) pausa estimada entre 1.0 a 2.0 segundos, (...) omissão de parte da fala, :: prolongamento do som precedente, , elevação média de entonação, ABC: entonação enfática.

apoio da escola. Em consequência disso, as gerações mais jovens perderam o contato mais efetivo com a escrita em alemão que as gerações anteriores mantinham por meio da escolarização formal e das práticas de letramento<sup>11</sup> vividas na família ou na esfera religiosa<sup>12</sup>.

A língua alemã, até a década de 1940, desfrutava de prestígio na região, uma vez que era legitimada por agências de letramento, entre as quais escolas comunitárias e religiosas, a igreja e a imprensa em língua alemã<sup>13</sup>. Com a campanha de nacionalização, todas essas manifestações em língua alemã, tratada por questões obviamente políticas como língua estrangeira e não como língua de imigração, foram proibidas. As pessoas eram vigiadas, delatadas e punidas, além de abrirem-se inquéritos policiais no Estado.

Tais inquéritos intentavam dissuadir os civis de promoverem manifestações que ferissem o projeto político de construção da nacionalidade, iniciado em 1930, e materializado no Estado Novo, na tentativa de afirmação da identidade nacional, metamorfoseado em homogeneização do povo brasileiro, apagando as diferenças regionais, étnicas, de idiomas (Fáveri, 2004, p. 62).

A proibição das línguas de imigração trouxe várias consequências, como pode ser percebido ainda hoje nas memórias históricas que circulam nesse espaço. “O propósito das pressões pela assimilação”, como nos lembra Bauman (2003, p. 85), “era despojar os ‘outros’ de sua ‘alteridade’:

torná-los indistinguíveis do resto do corpo da nação, digeri-los completamente e dissolver sua idiossincrasia no composto uniforme da identidade nacional” [ênfase no original].

A meta nacionalista de assimilação dos imigrantes e seus descendentes conseguiu, no âmbito linguístico, deslocar em grande parte a língua de herança da zona urbana, onde o controle sobre os que falavam alemão era mais rígido, para a zona rural do município. Sem o contato e a referência na escrita, como mencionado acima, a língua alemã do grupo teuto-brasileiro passou a ser estigmatizada por ter-se distanciado da variedade de prestígio idealizada, o *Hochdeutsch*, e seus falantes passaram a ser associados, de forma preconceituosa, à categoria social e étnica “colonos alemães”. De fato, o que está em questão não é apenas a língua, mas as atitudes e valores que seus falantes e não falantes mantêm em relação à língua (Grosjean, 1982). Para a sociedade majoritária, quem, pois, fala alemão é visto como “colono”, tem pouca instrução e fala um dialeto, isto é, uma língua considerada inferior.

Passo a seguir a enfocar relações que se estabelecem entre as línguas em contato/conflito na sociedade e na escola alvo da pesquisa focalizada neste artigo.

### **Wie heißt du?: as línguas na escola**

Quando da minha primeira visita à escola, já pude perceber os usos do alemão nesse contexto, quando fui recebida no portão da escola por um

menino de 8 anos que me perguntou, curioso: “Wie heißt du?” (como te chamas?). Ainda nessa primeira visita à escola, pude observar o emprego da língua alemã tanto em momentos ritualizados, como quando os alunos, na hora da pausa, antes do lanche se reúnem em volta de uma mesa no pátio da escola e fazem uma oração em alemão, quanto em outros momentos espontâneos, quando a diretora chama a atenção de alunos em alemão ou quando os alunos brincam na hora da pausa. Mais tarde, com as observações feitas em sala de aula, pude compreender os usos que os alunos e alunas fazem de sua língua de herança na sala de aula.

Apesar de o alemão ter alcançado o *status* de disciplina curricular a partir de 2005 nas escolas municipais multisseriadas localizadas em regiões bilíngues do município de Blumenau, SC, com uma aula semanal, o currículo formal ainda está assentado no português, que é a língua de instrução para todas as demais disciplinas.

Esse peso do currículo pressiona até mesmo as professoras que haviam iniciado em 2003 uma formação em serviço por meio da Secretaria de Educação, cujo objetivo era oferecer às crianças educação bilíngue<sup>14</sup>. A diretora, moradora da comunidade, demonstra preocupação com a concretização do currículo, mas não deixa de reconhecer a língua do grupo: por um lado, é solidária à língua da comunidade (conversa em alemão com alunos, com os pais), por outro, sofre pressão

<sup>11</sup> A concepção de letramento que sustenta este trabalho apoia-se nos Estudos do Letramento, ou nos *New Literacy Studies* (vide, entre outros, Street, 2003; Kleiman, 1995, 2007).

<sup>12</sup> A maioria das pessoas do grupo estudado é evangélica luterana. Na comunidade foco da pesquisa aqui relatada, há uma igreja ao lado da escola, onde ainda são celebrados cultos em alemão, a cada 15 dias.

<sup>13</sup> Dois importantes jornais em língua alemã de Blumenau podem ser citados como veículos de divulgação do “ideário da germanidade” (Seyferth, 1999, p. 293): o *Blumenauer Zeitung* (1881) e *Der Urwaldsbote* (1898). Ambos tiveram repercussão nacional e circularam até a segunda campanha de nacionalização, quando medidas do Governo Vargas (1937-1945) determinaram o fechamento de todos os órgãos de imprensa em “língua estrangeira”.

<sup>14</sup> O projeto Escolas Bilíngues, inserido em uma política linguística para o município (vide Mailer, 2003), que começou a ser desenvolvido em 2002, transformaria as escolas municipais localizadas em contextos bilíngues em escolas bilíngues. Os professores que já trabalhavam nessas escolas passaram a receber formação, por meio de uma parceria com o IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística) para esse fim. Em 2005, porém, com a mudança na administração municipal, o projeto mudou de rumo.

dos objetivos da escolarização centrados na língua majoritária, o português. Com isso, teme que as aulas de Alemão possam retardar ou dificultar o alcance de tais objetivos, quando questiona: “será que o Alemão/as aulas de Alemão não vão atrapalhar, confundir as crianças?” (anotações de campo). Com essa atitude ela acaba atribuindo um valor maior ao português, como reflexo da relação assimétrica entre a língua oficial de ensino e o alemão.

Ao lado da preocupação da diretora com a suposta interferência do alemão no português, foi possível perceber, por meio de atitudes de uma professora de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, não falante de alemão, que a língua e a cultura das crianças são vistas como inferiores. A professora lida com o bilinguismo das crianças como um obstáculo que dificulta o seu trabalho. Ou melhor, o posicionamento da professora e suas atitudes<sup>15</sup> diante da língua do grupo sugerem que o bilinguismo dos alunos não seja reconhecido. Esse fato aponta para visões e discursos hegemônicos que circulam na sociedade maior, que estigmatizam o alemão falado na região. Se a língua não tem prestígio, se está presente, em grande parte, apenas na oralidade, logo, seus falantes não poderiam ser considerados bilíngues. Essa representação se relaciona à concepção de bilinguismo de elite discutida por Cavalcanti (1999).

O preconceito linguístico, porém, vai mais longe. Não é apenas a língua alemã falada pelos alunos e membros do grupo social (e demais comunidades similares da região) que é estigmatizada. Os teuto-brasileiros sofrem duplo

preconceito. Quando falam alemão, falam um “dialeto” apenas, que não alcança o *status* de língua. Quando falam português, falam-no deixando escapar as marcas do alemão, “as marcas de sua origem”, como diria Bauman (2003). Na escola alvo da pesquisa, esse preconceito surge tanto na avaliação da professora, que não fala alemão, diante da nota de leitura em português que aplicaria aos alunos com “sotaque alemão”, como nas atitudes dessa professora e de outra, não membros do grupo teuto-brasileiro, com relação ao português do grupo. Na visão delas, o presidente da APP (Associação de Pais e Professores) não deveria discursar em um evento festivo na escola, pois haveria autoridades e representantes de fora da comunidade, que “notariam o sotaque alemão” dele.

Desses conflitos linguísticos emergem projeções de identidade por parte das professoras teuto-brasileiras, que se posicionam a favor dos alunos, dos pais, da língua alemã, “símbolo da identidade do grupo” (Grosjean, 1982, p. 117), demonstrando pertencimento ao seu grupo étnico. Grosjean (1982), ao discutir as consequências das atitudes de grupos de línguas majoritárias, de prestígio, perante línguas minoritárias, chama a atenção para o fato de que atitudes negativas poderem provocar o abandono das línguas minoritárias pelos seus usuários. Por outro lado, membros de grupos minoritários podem, diante da estigmatização de sua língua, reforçar laços de pertencimento e solidariedade.

Quanto à situação das línguas na sala de aula, os alunos precisam perceber o lugar que as línguas

ocupam nesse contexto. Precisam ainda aprender de que forma eles podem utilizar seu repertório linguístico, o que se associa à estrutura de participação social (ritmo social) e à estrutura acadêmica da aula (ritmo acadêmico) (Erickson, 1982). Os alunos precisam aprender, por exemplo, *se, quando e com que interlocutores* podem empregar as duas línguas, quando podem ou necessitam alternar a língua e em que situações.

A aula segue um planejamento prévio elaborado de acordo com os objetivos instrucionais pautados no uso do português; isto é, a língua de instrução é o português. Além disso, a professora da turma de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série não fala alemão, como citado anteriormente. A língua alemã, oficialmente, ocupa, assim, um lugar específico na sala de aula: as aulas de Alemão, iniciadas em 2005. Sendo assim, em sala de aula, com exceção das aulas de Alemão que têm uma professora para esta disciplina, para as crianças bilíngues fica apenas a alternativa de empregarem o português quando se dirigirem à professora de todas as demais disciplinas.

Isso posto, foi possível reconhecer, na sala de aula observada, três diferentes configurações de fala-em-interação, para as quais as seguintes normas<sup>16</sup> de uso das línguas são aplicadas: (i) quando a professora se dirige aos alunos, emprega o português; (ii) quando as alunas e alunos se dirigem à professora, empregam o português, ou seja, em sequências interacionais conduzidas pela professora, fala-se português; (iii) quando as alunas e alunos interagem entre si, empregam português e/ou alemão<sup>17</sup>, quando a professora não

<sup>15</sup> Essa inferência se baseia em vários momentos vividos na escola, seja na sala de aula ou em reuniões de conselho de classe, em que surgiam conflitos motivados pelas diferenças culturais e linguísticas entre a professora e o grupo social foco da pesquisa.

<sup>16</sup> Essas normas não são explícitas, mas acordadas tacitamente entre os participantes da interação.

<sup>17</sup> Quando emprego “alemão” e “português”, refiro-me à variedade do alemão e do português faladas pelo grupo, para as quais não estou utilizando uma nomenclatura específica.

participa diretamente da interação. São exemplos dessa configuração situações em que as crianças trabalham em grupo ou em dupla, ocasiões em que ocorrem mudanças de código do português para o alemão ou vice-versa e empréstimos. Como a aula é gerenciada pela professora, que em geral controla a tomada e manutenção dos turnos nas interações face a face, o uso do alemão é limitado às interações verbais entre as crianças e corre paralelo a falas “oficiais” na sala de aula.

É preciso ressaltar que o fenômeno da alternância de código, observado entre as crianças, preenche várias funções na interação face a face, não podendo ser explicado, portanto, como uma mudança aleatória relacionada a uma lacuna ou *deficit* na competência linguística dos falantes, conforme outros estudou já mostraram (vide, entre outros, Romaine, 1995; Maher, 2007; Fritzen, 2010). Pode-se afirmar, ainda, que “um bom bilíngue transita de uma língua para outra justamente porque, diferente do monolíngue, tem competência para tanto”, como argumenta Maher (2007, p. 75).

### **Desafios para a educação em contexto bilíngue de língua minoritária**

Os registros gerados pela participação em diversos eventos na comunidade estudada são indicativos da importância da língua de herança para o grupo teuto-brasileiro. A língua alemã do grupo, apesar das tentativas históricas de seu apagamento por órgãos oficiais governamentais e de ensino, é a principal língua de interação entre os membros da comunidade, é a língua presente em eventos oficiais do grupo e é ainda adquirida em casa. É importante salientar o papel relevante da Igreja como agência de letramento, que vem possibilitando ao grupo

contato com o alemão escrito (livro de cantos, jornal mensal), fortalecendo a língua de herança. O fato de várias crianças ingressarem na escola falando apenas alemão torna evidente o papel da língua do grupo como símbolo da identidade étnico-lingüística alemã.

No entanto, os discursos hegemônicos que estigmatizam a língua de herança do grupo pesquisado reproduzem uma visão de língua como sistema imutável e não a língua verdadeiramente em uso. Ao mesmo tempo em que consideram que o alemão falado em Blumenau perdeu o *status* de língua alemã e, com isso, é uma língua menor, um “dialeto”, seus falantes também são considerados socialmente inferiores.

Como visto acima, os conflitos e tensões linguísticas percebidos na escola corroboram a estigmatização construída fora do ambiente escolar. As manifestações contrárias à língua de herança do grupo atingem as professoras locais e o grupo como um todo. Quanto ao currículo oferecido às crianças bilingues, pode-se concluir que, apesar de o bilinguismo da comunidade ter recebido oficialmente visto de entrada na escola, por meio da inclusão do alemão no currículo, com uma aula por semana, na sala de aula observada, de 2<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, a língua das crianças é com frequência ignorada no processo de aprendizagem, isto é, continua-se oferecendo às crianças um ensino monolíngue.

A complexidade dos episódios abordados revela a necessidade urgente de os currículos de formação inicial de professores e de professores em serviço se abrirem para uma abordagem multilíngue, como sugerem César e Cavalcanti (2007), a fim de que os professores ampliem seu campo de visão e possam compreender e discutir a realidade multicultural e plurilingüística da região, do país, do mundo.

Vislumbrando essa possibilidade de mudança e inspirada na proposta das professoras-pesquisadoras citadas acima, reitero: à medida que os professores, que nós professores, conseguirmos na sala de aula transportar dicotomias como língua x variedade, língua x norma, língua x dialeto, poderemos chegar à adoção do conceito de multilinguismo e criar, assim, um contexto de aprendizagem que fortaleça as línguas minoritárias como línguas legítimas, nem inferiores, nem superiores. Dessa forma, dariamos o mesmo tratamento às “línguas portuguesas” e às “línguas alemãs” (que poderiam ser outras línguas minoritárias como indígenas, de fronteira, dos surdos – LIBRAS), com a possibilidade de discutirmos a formação do multilinguismo, sem lidar com as diferenças como variedades empobrecidas e corrompidas da(s) língua(s) de prestígio.

Só assim poderíamos defender uma proposta de educação bilíngue em contextos semelhantes ao focalizado neste artigo, com base em uma concepção de língua como direito, conforme defende a Declaração Universal de Direitos Linguísticos, promulgada em Barcelona, em 1996. Com a adoção de uma pedagogia culturalmente sensível (Erickson, 1996) que garantisse a essas crianças bilingues o bateamento (português/alemão), com base em um projeto de educação bilíngue comprometido com o respeito e o fortalecimento da identidade étnica do grupo e com o desenvolvimento da língua de herança, seria possível promover o bilinguismo de enriquecimento (Freeman, 1998). Mas esse projeto só poderá se concretizar com a adoção de políticas linguísticas locais bem assentadas, amplamente discutidas com as comunidades bilingues e sintonizadas com os sistemas de ensino municipal e estadual e com a formação inicial e em serviço de professores.

## Referências

- ACHARD, P. 1989. Um ideal monolíngue. In: G. VERMES; J. BOUTET (orgs.), *Multilinguismo*. Campinas, Editora da Unicamp, p. 31-55.
- BAGNO, M. 1999. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Edições Loyola, 148 p.
- BORTONI-RICARDO, S.M. 2005. *Nós cheguem na escola, e agora?: Sociolinguística e educação*. São Paulo, Parábola Editorial, 263 p.
- BAUMAN, Z. 2003. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 141 p.
- CALVET, L.-J. 2002. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo, Parábola, 163 p.
- CAVALCANTI, M. C. 1999. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, 15(especial):385-418.
- CAVALCANTI, M.C. 2006. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: L.P. MOITA LOPES (org.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola, p. 233-252.
- CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. 2007. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: M. CAVALCANTI; S.M. BORTONI-RICARDO (orgs.), *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, Mercado de Letras, p. 45-66.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS. 1996. Disponível em: [http://penclube.no.sapo.pt/pen\\_internacional/dudl.htm](http://penclube.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm). Acesso em: 22/06/2009.
- ERICKSON, F. 1982. Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons: communicating in the classroom. In: L.C. WILKINSON (org.), *Communicating in the Classroom*. New York, Academic Press, p. 153-181.
- ERICKSON, F. 1984. What makes school ethnography ‘ethnographic’? *Anthropology and Education Quarterly*, 15(1):51-66. <http://dx.doi.org/10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p>
- ERICKSON, F. 1996. Transformation and school success: the politics and cultures of education achievement. In: E. JACOB; C. JORDAN (eds.), *Minority education: anthropological perspectives*. Norwood, Ablex Publishing Corporation, p. 27-51.
- FÁVERI, M. 2004. *Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina*. Itajaí/Florianópolis, Ed. da Univali/Ed. da UFSC, 533 p.
- FREEMAN, R.D. 1998. *Bilingual education and social change*. Clevedon, Multilingual Matters LTD, 262 p.
- FREIRE, P. 1996. *Educação como prática da liberdade*. 22ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 158 p.
- FRITZEN, M.P. 2010. “Womma schreiben Kinder, womma rechnen. No caderno de Matemática?”: construindo significados para a alternância de código numa sala de aula em contexto de língua minoritária. In: O.L. de O.M. HEINIG; C. de A. FRONZA (orgs.), *Diálogos entre linguística e educação: a linguagem em foco*. Blumenau, Edifurb – Editora da FURB, vol. 1, p. 125-140.
- GESSER, A. 2006. “Um olho no professor surdo e outro na caneta”: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 218 p.
- GROSJEAN, F. 1982. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Harvard University Press, 370 p.
- HORNBURGER, N.H. 2001. Criando contextos eficazes de aprendizagem para o letramento bilíngue. In: M.I.P. COX; A.A. ASSIS-PETERSON (orgs.), *Cenas de sala de aula*. Campinas, Mercado de Letras, p. 23-50.
- KLEIMAN, A.B. (org.) 1995. *Os significados do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 294 p.
- KLEIMAN, A.B. 2007. Letramento e suas implicações para o estudo de língua materna. *Signo*, 32(53):1-25.
- MAHER, T.M. 2007. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: M. CAVALCANTI; S.M. BORTONI-RICARDO (orgs.), *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, Mercado de Letras, p. 67-94.
- MAILER, V.C.O. 2003. *O alemão em Blumenau: uma questão de identidade e cidadania*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado., Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 95 p.
- MUSK, N. 2006. *Performing bilingualism in Wales with the spotlight on Welsh: a study of language policy and the language practices of young people in bilingual education*. Linköping, Department of Language and Culture, Linpöping University, 457 p.
- OLIVEIRA, G.M. 2002. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. In: F.L. SILVA; H.M.M. MOURA (orgs.), *O direito à fala: a questão do preconceito linguístico*. Florianópolis, Editora Insular, p. 83-92.
- ROMAINE, S. 1995. *Bilingualism*. 2ª ed., Oxford, Blackwell, 384 p.
- RUBIN, J. 1972. Acquisition and proficiency. In: J.B. PRIDE; J. HOLMES (eds.), *Sociolinguistics: selected readings*. London, Penguin Books, p. 350-367.
- SANTOS, M.H.P.; CAVALCANTI, M.C. 2008. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos brasiguaios em foco. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 47(2):429-446.
- SAVILLE-TROIKE, M. 1989. *The ethnography of communication: An introduction*. 2ª ed., Oxford, Basil Blackwell, 315 p.
- SEYFERTH, G. 1999. A colonização alemã no Brasil: etnicidade e conflito. In: B. FAUSTO (org.), *Fazer a América*. São Paulo, USP, p. 273-313.
- STREET, B. 2003 What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2):1-14.

Submetido: 28/01/2011

Aceito: 03/06/2012