

**“BILÍNGUE? SÓ SE EU TIVESSE UM CURSO OU ESCREVESSE
DIARIAMENTE”: CONSIDERAÇÕES SOBRE BILINGUISMO E EDUCAÇÃO EM
UM CONTEXTO DE LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO**

**“BILINGUAL? ONLY IF I HAD A COURSE OR WROTE EVERY DAY”:
CONSIDERATIONS ON BILINGUALISM AND EDUCATION IN A CONTEXT OF
IMMIGRATION LANGUAGES**

FRITZEN, Maristela Pereira

Universidade Regional de Blumenau

mpfritzen@gmail.com

EWALD, Luana

Universidade Regional de Blumenau

luanaewald@gmail.com

RESUMO O sistema de colonização do Sul do Brasil possibilitou a formação de diversas comunidades bi/multilíngues, gerando um cenário sociolinguístico complexo na região do Vale do Itajaí, SC. Pesquisas têm mostrado que, em contextos desse tipo, ocorre, em geral, a estigmatização das línguas de herança e de seus falantes. O presente artigo pretende socializar e discutir os resultados de uma pesquisa, que teve como objetivo compreender o posicionamento de professores do ensino fundamental com relação ao contexto bi/multilíngue da região do Vale do Itajaí, SC, onde atuam. Para a pesquisa, de base interpretativista, utilizou-se como principal instrumento entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, realizadas com professoras que atuam em escolas públicas. A análise dos registros, a partir da perspectiva teórica do bilinguismo social e da educação de grupos minoritários ou minoritarizados, sugere que o plurilinguismo da região ainda se faz presente na escola, embora o sistema de ensino continue a oferecer uma educação monolíngue aos grupos de línguas de imigração. As professoras entrevistadas consideram o seu repertório linguístico e dos seus alunos importante para sua vida, embora a língua de imigração seja vista como “dialeto” e não como língua. Os depoimentos também sinalizam que a responsabilidade pela continuidade do desenvolvimento das línguas de imigração deve-se à família, enquanto à escola cabe o papel de ensinar apenas a língua oficial do país. Considerando as línguas minoritárias um bem cultural dos grupos que as falam e da comunidade como um todo, a pesquisa aponta para a necessidade de se dar visibilidade ao contexto bi/plurilíngüe da região a fim de que os direitos linguísticos das crianças de grupos de línguas de imigração sejam respeitados e que elas possam ter acesso a práticas de letramento não somente em português, mas na língua do seu grupo étnico.

Palavras-chave: Bilinguismo social. Línguas minoritárias. Educação. Imigração.

ABSTRACT The system of colonization in Southern Brazil allowed the formation of various bi/multilingual communities, generating a complex sociolinguistic scenario in the Vale do Itajai, SC. Researches have shown that in such contexts, there is, in general, the stigmatization of heritage languages and their speakers. This article seeks to socialize and discuss the results of a survey, which aimed to understand the position of elementary school teachers regarding the bi/multilingual context in the region of Vale do Itajai, SC, where they work. For the research, of interpretive base, there were used semi-structured interviews as the main instrument, which were recorded in audio, made with teachers who work in public schools. The analysis of the data, from the theoretical perspective of social bilingualism and education of minority or minoritized groups, suggests that multilingualism in the region is still present in school, although the education system continues offering a monolingual education to groups of immigration language. The interviewed teachers consider their linguistic repertoire as well as their students' repertoire important to their lives, although the immigration language is seen as a "dialect" and not as a language. The statements also indicate that the responsibility for continuing the development of the languages of immigration is due to the family, while the school is only responsible for teaching the official language of the country. Considering the minority languages a cultural property of the groups that speak them and the community as a whole, the research points to the need of giving visibility to the bi/multilingual context in the region so that the linguistic rights of children in groups of immigration languages are respected and that they can have access to literacy practices not only in Portuguese, but in the language of their ethnic group.

Keywords: Social bilingualism. Minority languages. Education. Immigration.

INTRODUÇÃO

O município de Blumenau, localizado no Médio Vale do Itajaí, fundado em 1850 por imigrantes alemães, se tornou a maior e mais importante colônia alemã da América Latina. Além de alemães, estabeleceram-se na região outros grupos étnicos como italianos, poloneses, suíços, além de descendentes de brasileiros vindos de outras regiões do País, constituindo um cenário multicultural e plurilinguístico.

No entanto, com as campanhas de nacionalização do ensino¹, que tinham como alvo principal os grupos teuto-brasileiros, as línguas de imigração, tratadas como línguas estrangeiras, foram proibidas e, como consequência, perderam seu prestígio. Com o fechamento da imprensa em "língua estrangeira", com a ruptura do

¹ A primeira campanha foi empreendida a partir de 1911 e a segunda a partir de 1930 (*vide*, entre outros, LUNA, 2000; FÁVERI, 2004).

ensino da escrita das línguas de imigração na educação formal, elas se mantiveram, em grande parte, apenas na oralidade².

Apesar das políticas de repressão contra as línguas de imigração, ainda é possível encontrar hoje, em regiões mais afastadas do centro de Blumenau ou nas cidades vizinhas que faziam parte da então Colônia Blumenau, grupos que mantêm sua língua de herança. Esse fato, porém, recebe ainda pouca atenção das instâncias públicas que dispõem sobre as políticas linguísticas locais. Da mesma forma, o tema nem sempre chega à esfera acadêmica, nos cursos de formação de professores.

Com essas preocupações em mente, desenvolvemos uma pesquisa interpretativista (ERICKSON, 1986; MOITA LOPES, 1994) com o objetivo de compreender o posicionamento de professores que atuam no ensino fundamental com relação ao contexto bi/multilíngue da região do Vale do Itajaí. Nosso propósito, cientes da dimensão política de nossa atividade de pesquisa (RAJAGOPALAN, 2006), é dar visibilidade ao cenário sociolinguisticamente complexo da região, especialmente levando em conta a educação dos grupos de “línguas minoritárias ou minoritizadas” (CAVALCANTI, *no prelo*).

No presente artigo, pretendemos socializar e discutir parte dos resultados dessa pesquisa, em que foram ouvidas professoras do ensino fundamental das cidades de Blumenau e de Timbó, SC. Para tanto, abordamos inicialmente alguns pressupostos teóricos relacionados ao bilinguismo como um fenômeno social. Na seção seguinte, discutimos os dados da pesquisa, na tentativa de ampliar a compreensão sobre a educação formal que tem sido oferecida a crianças membros de comunidades bi/multilíngues da região. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre as línguas minoritárias que, acreditamos, possam contribuir para o debate em torno da escolarização de crianças de grupos de minorias linguísticas e da formação de professores.

² É importante ressaltar o papel, especialmente da Igreja Evangélica de Confissão Luterana, na região do Vale do Itajaí e no Sul do Brasil, como agência de letramento, possibilitando aos teuto-brasileiros a participação em eventos de letramento na sua língua de herança (FRITZEN, 2007).

LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO E O BILINGUISMO SOCIAL

Pesquisas e trabalhos teóricos desenvolvidos no âmbito da educação em contextos de línguas minoritárias apontam para a necessidade de a escola reconhecer a diversidade linguística e cultural do seu entorno. Santos e Cavalcanti (2008), ao realizarem uma pesquisa sobre identidades híbridas com estudantes “brasiguaios”, filhos de pais brasileiros que retornaram do Paraguai, em escolas brasileiras, constaram que essas crianças são em geral estigmatizadas e vistas como um problema para a educação. A não aceitação da língua do aluno na escola parece ser o primeiro passo para o seu “fracasso escolar”. Por isso, apoiar a manutenção e o desenvolvimento da língua falada pelos grupos de línguas minoritárias seria uma condição necessária para a aprendizagem das crianças de grupos de minorias linguísticas.

Ao lidarmos com o bilinguismo, “a capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007, p. 79), em contextos de línguas minoritárias, precisamos examinar o fenômeno do ponto de vista social. Isso implica relacionar questões linguísticas com o contexto sócio-histórico, político e ideológico que o constitui. Em geral, o que se aceita como norma é a associação de uma língua a uma nação, o que levaria a uma situação de monolinguismo e, com isso, de uma sociedade uniforme. A diversidade linguística e cultural da maioria dos países, porém, contradiz essa suposta homogeneidade.

Calvet (2002) aponta o fato de haver 4.000 a 5.000 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 plurilíngüe em cada um dos seus pontos e que as comunidades linguísticas se costeiam, se superpõem continuamente” (CALVET, 2002, p. 35).

Refletindo sobre o contexto brasileiro, embora muitas pesquisas tenham denunciado o mito do monolinguismo propagado no país (*vide*, entre outros, CAVALCANTI, 1999; BAGNO, 1999, 2003; BORTONI-RICARDO, 2004), ainda permanece generalizada a visão de que no Brasil se fala apenas português, a língua oficial do país. Esse ideal monolíngüe se materializou e se materializa em políticas e ações que visam apagar as línguas nacionais minoritárias e de imigração em favor

da homogeneidade, sem deixar possibilidades para a multiculturalidade e para a diferença.

Oliveira (2000, p. 84) destaca as ações do Estado Português e, depois da independência, do Estado Brasileiro que “tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima”. Assim, as políticas do Estado estiveram centradas em “reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento lingüístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa” (OLIVEIRA, 2000, 85).

Apesar da coerção linguística, estima-se que ainda sejam falados hoje no Brasil por volta de 200 idiomas. Cerca de 170 deles são línguas indígenas (chamadas de autóctones), e 30 idiomas são falados pelas comunidades de descendentes de imigrantes (chamados de línguas alóctones). Essa situação faz do Brasil um país plurilíngue (OLIVEIRA, 2000), embora esse plurilinguismo tenha pouca visibilidade e força para entrar efetivamente na agenda política e educacional do país.

Os contextos de línguas minoritárias (línguas de imigração, indígenas, de fronteira) desafiam a busca pela uniformidade e expõem a complexidade desses cenários em que o contato linguístico corre a par com conflitos identitários, políticos, de poder, uma vez que as línguas são construtos sociais e as identidades escapam de modelos fixos e permanentes.

Como citado na introdução deste artigo, as zonas de imigração alemã e italiana, predominantemente concentradas nos estados do Sul, foram palco de políticas de nacionalização que impuseram o ideal monolíngue especialmente por meio da educação formal. A proibição das línguas de imigração retirou-lhes o prestígio como línguas escritas presentes na imprensa, na literatura, nas escolas. Ainda que as línguas de imigração, especialmente o alemão, tenham permanecido com línguas de interação em muitas regiões, o bilinguismo desses grupos de descendentes de imigrantes não é reconhecido.

O não reconhecimento do bilinguismo presente em sociedades de minorias linguísticas em países que se declaram monolíngues pode ser explicado pelo fato de o bilinguismo frequentemente ser ligado, de forma estereotipada, a línguas de prestígio, como sustenta Cavalcanti (1999). Decorre daí o chamado bilinguismo de elite, que é o bilinguismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio nacional e

internacionalmente. O problema se coloca pela questão: o que é considerado língua e o que é considerado dialeto.

Quando a língua de imigração deixa de ser vista como uma língua e passa a ser denominada como dialeto (por não desfrutar do *status* de língua padrão), há nessa visão a influência de representações de língua e de dialeto presentes nos discursos que circulam na sociedade majoritária. A representação “como qualquer sistema de significação, [é] uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (SILVA, 2000, p. 91). Essas relações de poder também se tornam visíveis nos estereótipos referentes às diferentes línguas. A língua é o que pessoas “civilizadas” utilizam, enquanto dialeto, visto de maneira pejorativa, pode ser o desprezo a certo modo de falar (CALVET, 2002).

Uma outra questão relacionada a contextos de línguas minoritárias é a própria situação que gera o bilinguismo social. Grupos de minorias linguísticas, devido ao convívio com a sociedade majoritária, acabam por aprender a língua majoritária do país. Logo, coexistem no mínimo duas línguas em grupos de línguas minoritárias em zonas de imigração: a língua de herança e a língua de prestígio. Esse contato linguístico, como já destacamos, também produz desestabilidades, inseguranças, conflitos, pois, como adverte Rajagopalan (1998, p. 39, grifo do autor), “as línguas vivem em constante contato uma com a outra e se “contaminam” mutuamente, constantemente criando possibilidades novas e nunca sonhadas”.

Se reafirmarmos o que já se estabeleceu como consenso dentro da Linguística de que as mudanças são constitutivas das línguas em uso, é preciso problematizar representações de língua baseadas no ideal de “língua pura” e considerar essas “possibilidades novas” como legítimas e como sinal de um cenário multilíngue. A partir dessa perspectiva, venceríamos a dicotomia “língua e dialeto” e aceitaríamos que as línguas minoritárias, no caso desta pesquisa, as línguas de imigração ainda faladas hoje no Brasil, são tão legítimas como o português ou o alemão e o italiano padrão. Compreender as implicações dessas questões na educação a partir dos depoimentos de duas professoras do ensino fundamental é o que nos propomos fazer na próxima seção.

LÍNGUAS DE IMIGRAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: DEPOIMENTOS DE DUAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme mencionado na introdução, utilizamos como principal instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas, por meio das quais as professoras participantes do estudo foram convidadas a manifestar seu ponto de vista com relação às línguas de imigração mantidas no contexto em que atuam, aos seus falantes, bem como ao seu posicionamento diante da educação oferecida a crianças membros desses grupos.

Para a pesquisa, foram realizadas sete entrevistas, no entanto, levando em consideração o espaço de discussão deste artigo, selecionamos duas delas, ambas gravadas em fevereiro de 2010. As entrevistas escolhidas foram realizadas em uma mesma escola de Timbó³, SC, localizada nas proximidades de uma área rural da cidade, onde muitas pessoas ainda empregam a língua alemã como língua de interação na família e na comunidade.

Os primeiros trechos das falas apresentados a seguir referem-se à entrevista com a professora Deise⁴, formada em Pedagogia. Ela adquiriu o italiano com a família, durante a infância. Em seguida, são analisados trechos da entrevista com a professora Eliana, teuto-brasileira.

Entrevistadora: Você ainda fala a língua que aprendeu em casa?⁵

Deise: em casa sim' com a família e os parentes, diariamente não né,

Entrevistadora: A que você associa:

a) Língua italiana:

Deise: minha origem

b) Italiano:

Deise: dialeto

c) Imigrante:

Deise: itália

³ As escolas municipais de Timbó não dispõem no currículo de disciplinas que envolvam as línguas de imigração no ensino fundamental. Apenas duas escolas estaduais oferecem Alemão como língua estrangeira no ensino médio. No mesmo ano das entrevistas (2010), no entanto, duas escolas municipais implantaram um projeto de oferta de cursos de língua alemã e italiana, como disciplinas optativas/extracurriculares, com o objetivo de "desenvolver o ensino de línguas e resgatar a cultura local", conforme matéria sobre o projeto, disponível em: <http://www.timbo.sc.gov.br/noticias/ler/cod/2963/titulo/ERWIM-PRADE-INICIA-CURSO-EXTRACURRICULAR-DE-ALEMAO> (Acesso em 17/02/2011).

⁴ Utilizamos pseudônimos para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

⁵ Convenções de transcrição adaptadas de Marcuschi (1986): :: indica prolongamento de som precedente, , indica elevação média de entonação, ' para descida leve ou brusca, MAIÚSCULA indica ênfase.

No trecho acima, ressaltamos o uso da expressão utilizada por Deise *diariamente não né*, por alimentar o sentido de que para ela seria inviável utilizar a língua italiana diariamente. Apesar de Deise relatar que fala italiano com a família, ainda assim essa língua não parece ser a língua de interação diária na esfera familiar.

Ao conversarmos com três outras professoras da escola em que Deise e Eliana atuam, observamos que a escola recebe diversos alunos de descendência teuto-brasileira, que falam alemão e português⁶, além de haver funcionários (professores, merendeiras, membros da equipe da secretaria) teuto-brasileiros que ainda utilizam a língua de imigração na comunicação entre si no ambiente de trabalho. O fato de haver em uma mesma escola professores teuto-brasileiros e ítalo-brasileiros aponta para a pluralidade linguística da região, que ainda pode ser notada hoje.

Na relação de palavras propostas à professora, a língua italiana lembra sua *origem*, imigrante recorda a *Itália* e italiano, lembra *dialeto*. Não é raro se ouvir na região que o italiano falado pelos ítalo-brasileiros é apenas um “dialeto” ou não é “gramatical”. Parece que a associação que a professora faz aponta para essa representação de língua. Reconhecer uma língua de imigração como dialeto implica em representá-la, muitas vezes, como uma língua estigmatizada, sem prestígio, como destacamos acima. Talvez Deise represente sua língua de imigração como dialeto por não corresponder ao ideal de língua padrão que seria falada no país de origem, a Itália.

Entrevistadora: Você já trabalhou com crianças que falassem alemão, italiano ou polonês? Como foi a experiência?

Deise: já trabalhei' mas eles falam português né agora:: na atualidade né, mais de vinte anos que eu dou aula' então eles já falavam o português' eles aprendem em casa' alemão e italiano' mas vão pra escola já falando português, é antigamente que tinha mais problemas né' mas agora não,

Deise é ítalo-brasileira, mas trabalha em uma escola com alunos teuto-brasileiros. Em sua experiência de mais de duas décadas como professora, teve contato com alunos de grupos de imigração. Ela observa, no entanto, que a situação

⁶ Não estamos nos atendo, neste trabalho, à variedade de português e de alemão que as crianças falam, pois não foi esse o foco da investigação. Outras pesquisas, porém, já mostraram (*vide* FRITZEN, 2007), que é natural que essas línguas se interpenetrem de alguma forma, deixando marcas umas nas outras.

linguística das comunidades onde atua vem se modificando, pois mesmo os alunos que ainda adquirem em casa a língua de seu grupo étnico, também adquirem em seu ambiente familiar a língua majoritária.

Muitas crianças, porém, antes e ainda depois da última grande campanha de nacionalização (1937-1945), entravam na escola falando apenas alemão. Há ainda casos hoje, em escolas rurais de Blumenau, em que crianças ingressam na educação infantil e no primeiro ano falando apenas alemão, ou bilíngües (alemão/português)⁷.

Em um país que sustentou seu sistema de ensino e, não raro, ainda sustenta, no mito do monolinguismo, é comum que contextos plurilíngües sejam considerados um problema para a educação. As escolas da região, durante e depois das campanhas de nacionalização, tiveram um importante papel na concretização do ideal monolíngüe, monocultural do projeto de nação que se propunha e no apagamento das diferenças.

No excerto acima, a fala de Deise, *é antigamente que tinha mais problemas né' mas agora não*, pode remeter a situações de conflito e dificuldades de aprendizagem para crianças que ingressavam na escola sem o domínio do português e que nem sempre encontravam uma professora que conhecesse a língua de imigração das crianças. Fáveri (2004), em sua pesquisa de doutorado, colheu relatos de professoras em Santa Catarina que dominavam apenas o português e que foram transferidas, durante as campanhas de nacionalização, para o Vale do Itajaí para atuarem em escolas inseridas em zonas de imigração. Ainda faz parte das memórias dos moradores da região muitas experiências de conflitos linguísticos e identitários vividos na escola e fora dela por conta da proibição das línguas de imigração.

É importante ressaltar também que a perspectiva da professora, ao considerar um problema o repertório linguístico dos alunos para o aprendizado do português, pode estar relacionada com a falta de formação dos professores para lidar com o fenômeno do bi/multilinguismo.

Maher (2007, p. 71) aponta algumas “crenças infundadas” na relação línguas minoritárias e escolarização, como a dificuldade que elas podem causar em relação

⁷ Vide pesquisa de Fritzen (2007, 2008). Faltam, porém, mais dados sobre as línguas de imigração que ainda são faladas na região e sobre as pessoas que as falam.

ao aprendizado da língua de prestígio. A autora ressalta a capacidade do ser humano em aprender línguas. Em regiões com alta densidade linguística, “é comum encontrar falantes capazes de interagir, sem nenhum problema, em três, quatro, cinco e até mais línguas”, afirma a autora.

Ainda de acordo com Maher (2007, p. 70), “quanto maior o investimento pedagógico na língua materna, mais facilidade terá o aluno de se desenvolver em sua segunda língua”. Para que haja mudança na escola, é necessário criar contextos de aprendizagem que fortaleçam a língua dos grupos étnicos a partir do reconhecimento e valorização do bilinguismo das crianças. “Em vez de tratar a língua de herança como um entrave, um problema para a educação, ela seria vista como um direito” (FRITZEN, 2008, p. 354).

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos⁸, da qual o Brasil é signatário, ressalta a importância de uma concepção da diversidade linguística e cultural, preservando os direitos linguísticos dos diferentes grupos “ao ensino da própria língua e da própria cultura”, que se oponha a tendências homogeneizadoras e a tendências para o isolamento enquanto fator de exclusão.

As línguas de imigração faladas na região são com frequência estigmatizadas em função de como essas línguas são representadas pelo grupo majoritário. Segundo Silva (2001), as representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais levam aos processos de formação de identidade social, ou seja, o que a sociedade majoritária discursar sobre grupos que falam línguas minoritárias definirá, em certo grau, como eles se sentem em relação as suas línguas, tendo em vista aspectos sociais, culturais e históricos.

Para tentarmos compreender a visão da professora ítalo-brasileira sobre a relação escola e língua de imigração, lhe perguntamos:

Entrevistadora: Você acha que a escola tem algum papel com relação às crianças que ainda aprendem em casa com a família o italiano, o alemão ou o polonês?

Deise: acho que só a família porque a escola já trabalha o português né, a gente não chega a:: conversar em italiano' às vezes eles falam uma palavra e outra' eles [os alunos] comentam né' mas não:: que a gente trabalhe diretamente sobre isso né

⁸ *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* promulgada em 1996, em Barcelona, durante a Conferência Mundial de Direitos Linguísticos, disponível em: http://penclub.no.sapo.pt/pen_internacional/dudl.htm

Deise percebe que o italiano é pouco utilizado em interações sociais hoje (*a gente não chega a:: conversar em italiano' às vezes eles falam uma palavra e outra*). Por esse motivo pode ser que ela não veja mais uma função importante para a língua de imigração que justifique seu ensino na escola. Na perspectiva da professora, há espaço para a língua de imigração apenas na esfera familiar, passando a ideia de que a escola deva ser responsável apenas pelo ensino da língua oficial do país. Embora Deise também faça parte de um grupo de descendentes de imigrantes, parece que ela não reconhece a língua do seu grupo étnico como um direito cujo desenvolvimento deveria ser garantido por meio do ensino formal.

A professora Eliana, como citado anteriormente, é teuto-brasileira, aprendeu a língua alemã durante a infância e ainda a fala. Ela é professora do ensino fundamental de Timbó, formada em Letras. Ao perguntarmos se já havia trabalhado com crianças que falassem alguma língua de imigração, ela revela que teve contato com alunos teuto-brasileiros na escola:

Eliana: já' já trabalhei' com crianças que falavam o alemão e de vez em quando eles se sentiam mais à vontade se comunicando comigo em alemão' pra tirar dúvidas eles tinham vergonha de perguntar' e como os outros não entendiam eles falavam em alemão comigo, foi MUITO interessante' porque todos os outros ficaram interessados em querer aprender algumas palavras e acabavam aprendendo alguma coisa junto' isso foi nessa escola

Ao relatar no trecho que os alunos teuto-brasileiros se sentiam à vontade se comunicando em alemão com ela em sala de aula, a professora Eliana demonstra sensibilidade para com o contexto bilíngue da escola onde atua. Ao usar a língua de herança com seus alunos, ela conseguiu estabelecer uma relação de confiança com eles, o que certamente trouxe benefícios ao aprendizado dos alunos. Além disso, sua atitude de acolhida à língua minoritária também parece ter influenciado positivamente os demais alunos monolíngues, que demonstraram interesse em aprender o alemão.

Maher (2007) destaca a relação positiva entre bilinguismo (referindo-se a contextos bi/multilíngues), funcionamento cognitivo e competência comunicativa. De acordo com a autora, “maior consciência metalingüística, maior sensibilidade para o contexto de comunicação são apenas algumas das vantagens frequentemente associadas ao bilingüismo na literatura especializada” (MAHER, 2007, p. 71).

No excerto (*eles se sentiam mais à vontade se comunicando comigo em alemão' pra tirar dúvidas*), Eliana revela que o papel do professor também é dar apoio à língua que os alunos aprendem em casa com a família. Talvez pelo fato de Eliana ter vivenciado uma experiência positiva como aluna, em que sua professora também falava a língua do seu grupo étnico (*vide trecho adiante*), procura trazer essa mesma experiência para seus alunos ao utilizar a língua do grupo na sala de aula.

É importante ressaltar a atitude positiva da professora Eliana com relação ao plurilinguismo da região, sua solidariedade para com o grupo étnico dos alunos, tendo em vista as consequências que essa atitude pode ter para o ensino. Calvet (2002, p. 73) postula que existem atitudes positivas e negativas que as pessoas podem ter com relação às diferentes línguas, atitudes que acabam influenciando as práticas linguísticas socialmente. A rejeição ou aceitação não tem, necessariamente, segundo o autor, “influência sobre o modo de falar dos falantes, mas possivelmente têm influência sobre o modo com que percebem o discurso dos outros” (CALVET, 2002, p. 73-74). Os alunos monolíngues, a partir da interação da professora com as crianças teuto-brasileiras, também demonstraram interesse para com a língua alemã, atitude que pode diminuir o preconceito que existe em relação ao alemão falado na região.

Perguntamos à professora ítalo-brasileira, Deise, sobre o reconhecimento do bilinguismo entre pessoas que como ela, aprenderam uma língua de imigração em casa:

Entrevistadora: Você considera as pessoas que falam línguas de imigração bilíngues?

Deise: um::' depende né, se tem uma reportagem em italiano' uma revista que meus pais recebem' a gente entende né' a gente lê e compreende' numa reportagem da televisão a gente não precisa ler a legenda' já compreende direto né, mas bilíngue (+)' só se eu tivesse um curso ou escrevesse diariamente' aí sim,

A fala de Deise parece apontar para a valorização do aprendizado formal da língua (*só se eu tivesse um curso*), o que não é o caso das línguas de imigração da região do Vale do Itajaí, normalmente adquiridas em casa, no convívio familiar. A visão da professora entrevistada, de origem italiana, talvez esteja influenciada pela representação de que indivíduos que falam línguas de imigração, falam na realidade 'dialetos', por não corresponderem ao ideal de língua padrão, como já foi mencionado acima.

Maher (2007) cita a concepção de bilinguismo de Bloomfield, em que “o sujeito bilíngüe seria a somatória ‘perfeita’ de dois monolíngües igualmente ‘perfeitos’” [‘grifos no original’] (MAHER, 2007, p. 73). Esse sujeito bilíngüe citado anteriormente não passa de um mito, pois o bilíngüe apresenta desempenhos diferentes em cada língua. “Olhar o bilinguismo e o sujeito bilíngüe apenas pelo viés do desempenho individual significa excluir aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e de poder” (FRITZEN, 2007, p. 75) que, juntamente com as funções e os valores que as línguas têm para os sujeitos que as falam, fazem com que se tornem bilíngües.

Em pesquisa sobre línguas indígenas, César e Cavalcanti (2007, p. 56) explicam o discurso dos jovens pataxós referente à língua que falam, em que “a sociedade letrada e hegemônica exerce influência na consideração do que é legítimo”. Essa influência que ocorre sobre as línguas indígenas também é vista sobre as línguas de imigração. Para essa professora ítalo-brasileira, provavelmente influenciada pelos discursos hegemônicos presentes na região, as pessoas que aprendem em casa línguas de imigração não são bilíngües, pois não se trataria do bilinguismo de prestígio, de escolha, conforme Cavalcanti (1999).

Com o contato com a sociedade majoritária, grupos que falam línguas de minorias acabam se tornando bilíngües por se obrigarem a aprender a língua de prestígio dessa sociedade. No entanto, o bilinguismo de grupos linguísticos minoritários, na perspectiva da sociedade dominante, muitas vezes não é reconhecido. No caso de Deise, a visão da sociedade majoritária influencia no reconhecimento ou não da sua própria língua de imigração, fazendo-a pensar que, apesar de falar, ler e compreender outra língua, não significa que seja bilíngüe, pois essa língua não foi aprendida na escola, no ensino formal ou em escolas de idiomas.

Também a professora Eliana foi convidada a pensar sobre o bilinguismo envolvendo as línguas de imigração:

Entrevistadora: Você considera as pessoas que falam línguas de imigração, como o alemão, o italiano, o polonês, bilíngües? Por quê?

Eliana: eu creio que sim, eu acho que o que falta um pouco é o vocabulário mais atualizado' porque o que se fala de alemão é mais ou menos aquilo que tem da época da colonização' muitas palavras novas' acho que muito vocabulário novo que fica ainda travado' precisaria de uma atualização

Segundo Eliana, a língua dos colonizadores alemães é falada ainda hoje. Nesse trecho da entrevista, principalmente quando ela fala em *vocabulário travado*,

pode haver a tentativa de focar a questão de empréstimos da língua portuguesa para a alemã, bem como da alemã para a portuguesa. As línguas portuguesa e alemã, presentes no contexto em que vive Eliana, acabam se “misturando”, ocorrendo alguns empréstimos pelo contanto existente uma com a outra. Como as pessoas bilíngues alternam entre as línguas que falam, é comum que o bilíngue busque empréstimos para falar de determinado assunto em uma das línguas que utiliza. Se o teuto-brasileiro falasse sobre tecnologia em alemão, por exemplo, talvez o vocabulário ficasse *travado* como diz a professora, ele precisaria de empréstimos da língua portuguesa. Como a língua alemã não foi mais ensinada nas escolas, perdeu a referência escrita e se restringe frequentemente à oralidade, como destacado anteriormente.

Maher (2007, p. 73) explica que “ele [o bilíngue] é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas”. Pessoas que falam alemão, italiano ou outra língua de imigração, muitas vezes, não tiveram oportunidade de aprender o vocabulário específico de determinadas esferas e, por isso, buscam esse vocabulário na língua que conhecem.

Eliana, quando questionada sobre o bilinguismo social, mostra naturalidade na resposta, reconhecendo sua língua de imigração como língua (*eu creio que sim, eu acho que o que falta um pouco é o vocabulário mais atualizado*). Certamente esse reconhecimento seria um primeiro passo para uma mudança de atitude com relação às línguas de imigração, em geral utilizadas apenas na oralidade, devido à falta do seu ensino nas escolas.

Entrevistadora: Como aluna, você ingressou na escola falando que língua?

Eliana: alemão' só aprendi a falar português no jardim de infância, pra mim foi fácil porque a minha professora do jardim também falava alemão' mas teve uma outra turma que teve uma professora que não falava alemão' daí era BEM complicado a comunicação entre eles, só que pra mim foi uma experiência boa

A professora, como muitos outros descendentes de imigrantes alemães, aprendeu o português somente na escola. A escola representa o lugar onde ocorre a aprendizagem da língua portuguesa falada e escrita. Eliana não teve contato com a escrita em alemão, diferente de gerações anteriores, às quais ainda foi possível o bilinguismo em português e alemão (FRITZEN, 2007).

De acordo com o depoimento de Eliana ao refletir sobre seu ingresso na escola, ela teve apoio da professora que também era teuto-brasileira. As interações com a professora na sua língua materna possibilitaram a transição do alemão para o português de forma tranquila no ambiente escolar. Talvez essa experiência da professora Eliana como aluna tenha colaborado para também torná-la sensível em relação ao contexto plurilíngue em que atua, reconhecendo o multilinguismo de forma positiva na escola.

No entanto, se levarmos em conta o desenvolvimento linguístico das crianças de grupos de línguas minoritárias, veremos que a escola tem promovido o “bilingüismo de subtração” (FREEMAN, 1998), isto é, os alunos são levados a substituir a língua de seu grupo étnico, em geral considerada inferior, pela língua oficial, tornando-se monolíngues em português. A escola tem, com isso, não apenas desconsiderado a língua das crianças, mas os valores e a cultura que ela representa, além do próprio contexto sócio-histórico no qual se insere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pôde ser visto nos depoimentos das professoras entrevistadas, as línguas de imigração da região do Vale do Itajaí continuam presentes no contexto escolar por serem faladas tanto por professores quanto por alunos. Essa constatação requer do professor, em sala de aula, sensibilidade para com a história, a cultura e língua de seus alunos e de todo grupo ao qual pertencem. O reconhecimento da professora Eliana acerca do repertório linguístico de seus alunos é de valor para a ação pedagógica em sala de aula, facilitando a construção de um ambiente favorável à aprendizagem. A professora teuto-brasileira mostrou-se sensível para com o contexto plurilíngue em que atua, desenvolvendo, conseqüentemente, maior consciência metalinguística.

Percebemos com a pesquisa, no entanto, que nem todo professor reconhece o bilinguismo dos alunos, por talvez haver falta de compreensão do cenário sociolinguisticamente complexo da região. Isso mostra que, por vezes, o bilinguismo dos grupos que falam línguas de imigração não é reconhecido por não se tratar de um bilinguismo de elite, de escolha, uma vez que se trata de um bilinguismo social, envolvendo línguas de imigração, em geral consideradas “dialetos”. A visão de

alguns professores, ao considerar um problema o repertório linguístico dos alunos para o aprendizado do português, aponta para a necessidade de se problematizar essas questões nos cursos de licenciatura e na formação continuada de professores. Como discutido no decorrer do artigo, a crença de que a língua de imigração/minoritária possa causar dificuldades na aprendizagem da escrita da língua portuguesa não se sustenta.

Os dados da pesquisa, se socializados e discutidos não somente na esfera acadêmica, auxiliariam na compreensão do cenário sociolinguístico das zonas de imigração do sul do Brasil. Ao mesmo tempo, a relação línguas de imigração e educação poderia ser recolocada, revista, discutida, uma vez que essas línguas parecem ser, não raro, indesejadas no contexto escolar. Em Timbó, município onde foram realizadas as entrevistas discutidas neste artigo, não há na rede pública municipal de ensino Alemão ou Italiano no currículo, o que de certo modo parece confirmar a posição de uma das professoras: o papel da escola é ensinar o português. O lugar das línguas de imigração estaria restrito ao âmbito familiar.

Esperamos que a reflexão que a presente pesquisa suscita possa colaborar para o reconhecimento do bilinguismo/multilinguismo presente na região do Vale do Itajaí e em outras regiões do país. Esperamos, ainda, que os ecos desta pesquisa possam atingir as esferas sociais responsáveis pela adoção de políticas públicas, no sentido de garantir os direitos de crianças de grupos de línguas minoritárias, neste caso, de imigração, ao acesso a práticas de letramento na sua língua de herança e na língua oficial do país por meio da educação formal.

MARISTELA PEREIRA FRITZEN

Possui Mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (1999) e Doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP (2007), área de concentração Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe, com estágio de doutorado realizado na Universität-Freiburg, Alemanha, financiado pela CAPES. É membro do GT da Anpoll Transculturalidade, Linguagem e Educação e professora titular da Universidade Regional de Blumenau, atuando no Programa de Mestrado em Educação e nos cursos de Licenciatura. Principais interesses de pesquisa concentram-se nos seguintes temas: bi/multilingüismo, letramento, formação de professores, escolarização em contextos de línguas minoritárias.

LUANA EWALD

Acadêmica do curso de Licenciatura em Letras da FURB. Atuou como bolsista do CNPq no projeto de Iniciação Científica *Representações sobre línguas de imigração entre professores da educação básica*. Atualmente participa, também como bolsista do CNPq, do projeto de pesquisa *Historias de letramento em cenário de imigração alemã no Vale do Itajaí, SC*.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. 1999. **Preconceito lingüístico** – o que é, como se faz. São Paulo: Ed. Loyola.

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

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 15, número especial, p. 385-418, 1999.

_____. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) **A formação no contexto escolar**: uma perspectiva crítico-colaborativa. Campinas, SP: Mercado de Letras. (no prelo)

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: Merlin C. Wittrock (od.), **Handbook of research on teaching**. Londres: Macmilian, 1986.

FÁVERI, M. **Memórias de uma (outra) guerra**: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

FREEMAN, R. **Bilingual Education and Social Change**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

FRITZEN, M. P. “**Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben**”: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração

alemã no Sul do Brasil. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, 2007.

_____. Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n. 47, v. 2, p. 341-356, jul./dez. 2008.

LUNA, J. M. F. **O Português na Escola Alemã de Blumenau**: da formação à extinção de uma prática. "Ensinávamos e aprendíamos a Língua do Brasil". Itajaí: Ed. da Univali; Blumenau: Furb, 2000.

MAHER, T., M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, v.10, n. 2, p. 320-338, 1994.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolíngüíssimo e Preconceito Lingüístico. In: MOURA e SILVA (orgs.). **O direito à fala**: A questão do preconceito lingüístico. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2000.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada (In)disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 21-46.

SANTOS, M. E. P.; CAVALCANTI, M. A. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias-alunos "brasiguaios" em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n. 47, v. 2, p. 429-446, jul./dez. 2008.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.