

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**MARIA NILSE SCHNEIDER**

**ATITUDES E CONCEPÇÕES LINGÜÍSTICAS E SUA RELAÇÃO COM  
AS PRÁTICAS SOCIAIS DE PROFESSORES EM COMUNIDADES  
BILÍNGÜES ALEMÃO-PORTUGUÊS DO  
RIO GRANDE DO SUL**

Porto Alegre

2007

**MARIA NILSE SCHNEIDER**

**ATITUDES E CONCEPÇÕES LINGÜÍSTICAS E SUA RELAÇÃO COM  
AS PRÁTICAS SOCIAIS DE PROFESSORES EM COMUNIDADES  
BILÍNGÜES ALEMÃO-PORTUGUÊS DO  
RIO GRANDE DO SUL**

Tese de doutorado em Lingüística Aplicada,  
apresentada como requisito parcial para a  
obtenção do título de Doutora em Letras pelo  
Programa de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles

Porto Alegre

2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

BIBLIOTECÁRIO RESPONSÁVEL: Leonardo Ferreira Scaglioni

CRB-10/1635

S359A Schneider, Maria Nilse  
Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação  
com as práticas sociais de professores em  
comunidades bilíngües alemão-português do Rio  
Grande do Sul / Maria Nilse Schneider. – Porto  
Alegre, 2007.

261 f.

Tese (Doutorado em Letras)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras.  
Porto Alegre, BR-RS, 2007. Orientadora: Profa. Dra. Ana  
Maria Stahl Zilles.

1. Lingüística aplicada. 2. Sociolingüística. 3. Bilingüismo.

4. Bilingüismo: alemão: português. 5. Política lingüística. 6.

Variação lingüística. I. Título.

Dedico este estudo  
à minha mãe Célia e à memória de meu pai Erno,  
pelo seu carinho e amor que me ofereceram.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me ajudaram na realização deste estudo. De modo especial, manifesto a minha gratidão:

À Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles, pelo carinho e pela valiosa orientação, fundamentais para a construção deste estudo;

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida;

Ao Prof. Dr. Cléo Altenhofen e à Profa. Dra. Margarete Schlatter, pelas valiosas sugestões na prova de qualificação;

Aos meus professores do Curso de Pós-graduação em Letras da UFRGS (Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles, Prof. Dr. Cléo Altenhofen, Profa. Dra. Luciene Simões, Profa. Dra. Margarete Schlatter e o Prof. Dr. Pedro M. Garcez), por aguçarem o meu interesse pela pesquisa científica através da discussão de leituras e de seus valiosos comentários em meus trabalhos durante o curso de doutorado;

Aos professores do setor de alemão da UFRGS, pelo seu apoio e carinho, especialmente ao Prof. Dr. Cléo Altenhofen, pela experiência e conhecimentos compartilhados e pela ajuda nas transcrições do *Hunsrückisch*, e ao Prof. Dr. Göz Kaufmann, pela leitura do projeto inicial deste estudo;

À Profa. Dra. Valéria Neto de Oliveira Monaretto, pelos valiosos comentários sobre transcrições fonéticas;

Ao prof. Dr. Peter Auer pelo envio de livros da Alemanha;

Aos funcionários da secretaria do Curso de Pós-graduação em Letras da UFRGS, de modo especial ao Canísio, pelo pronto atendimento em questões administrativas;

Aos meus amigos(as) do curso, pela troca de idéias, e, em especial, à Ana Luiza, pela tradução do resumo deste estudo para o inglês;

À direção das três escolas e aos seus alunos e professores participantes, pelo tratamento carinhoso e pela pronta disponibilidade e colaboração, sem os quais este estudo não teria sido possível;

Aos familiares e amigos(as), pelo carinho e apoio, fundamentais nesta caminhada.

## RESUMO

Este estudo investiga atitudes e concepções lingüísticas (crenças e preconceitos lingüísticos) e sua relação com as práticas sociais de professores em três comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul. Primeiramente, descreve o repertório lingüístico, a dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional e a manutenção do *Hunsrückisch* (HR) na 5ª geração para fundamentar a discussão nos contextos sócio-histórico, sociolingüístico e cultural dessas comunidades. Depois, discute as atitudes e concepções lingüísticas em relação: à alternância de HR e português; à proibição e ao uso de alemão em aula; ao “sotaque alemão” (as (des)sonorizações de consoantes e a neutralização da vibrante). Por fim, analisa como as concepções de seis professoras se refletem no tratamento que conferem a esses traços de fala e ao uso de alemão na interação face a face. Este estudo insere-se na área da Sociolingüística, especificamente, nos estudos de bilingüismo, política lingüística e especialmente de atitudes e concepções lingüísticas. De acordo com essa tradição, a variação lingüística não pode ser explicada apenas através de fatores sociais e situacionais; devem-se incluir as normas, os valores e os modelos de prestígio na comunidade. Este estudo também se insere na Sociolingüística Interacional. De acordo com a tradição dessa área de estudos, os participantes estão continuamente negociando papéis sociais de falantes e ouvintes e introduzindo alinhamentos e pistas de contextualização, que os orientam sobre as possibilidades de interpretação e co-construção dos contextos e sobre o que está acontecendo na inter-ação social. Este estudo combina instrumentos e categorias de análise das abordagens quantitativa e qualitativa a partir do discurso didático-pedagógico e das práticas sociais dos professores. Os resultados, demonstrados através de gráficos, tabelas estatísticas e da análise de excertos de entrevistas e de interação social, evidenciam um alto grau de manutenção do HR e conflitos identitários e educacionais, os quais se refletem nas atitudes de solidariedade e de distinção lingüística e nas práticas sociais dos professores, em relação à valoração e ao tratamento conferido às variedades lingüísticas e aos traços de fala dessas comunidades e ao uso de alemão em aula. Suas práticas sociais ora acentuam a assimetria na relação professor-aluno e ora revelam uma pedagogia culturalmente sensível. Evidenciam ainda que as atitudes e concepções lingüísticas são dinâmicas, mutáveis, socialmente geradas e aprendidas e, muitas vezes, contraditórias, e que elas são movidas, primordialmente, pelas experiências e crenças dos indivíduos (culturalmente motivadas e condicionadas ao sistema de valores acordado pelos membros da sociedade e/ou de grupos sociais) e pela interação social, pois elas são co-construídas e atualizadas a partir e dentro de contextos sociais.

**Palavras-chave:** Atitudes e concepções lingüísticas. Bilingüismo. Política lingüística. Manutenção lingüística. Interação social.

## ZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Studie werde ich die Sprachattitüden und Spracheinstellungen (Glaubensvorstellungen und Sprachvorurteile) und ihre Einbeziehung in die sozialen Tätigkeiten der Lehrer an drei Schulen deutsch- und portugiesischsprachiger Gemeinden in Rio Grande do Sul untersuchen. Zunächst beschreibe ich das Sprachrepertoire, die Dynamik der linguistischen Kompetenzen aus einer mehrdimensionalen Perspektive und der Spracherhalt des Hunsrückischen (HR) in der fünften Generation, um die vorliegende Arbeit auf die sozio-historischen, soziolinguistischen und kulturellen Kontexte dieser Gemeinden stützen zu können. Anschließend diskutiere ich die Sprachattitüden und Spracheinstellungen in Bezug auf das *Code-Switching* zwischen dem HRn und dem Portugiesischen, das Verbot und den Gebrauch der deutschen Sprache im Unterricht, den „deutschen Akzent“ ((De-)Sonorisierung von Konsonanten und Neutralisierung des Vibranten). Abschließend werde ich erörtern, wie sich die Spracheinstellungen von sechs Lehrern in ihrem Umgang mit diesen Sprachmerkmalen und dem Gebrauch des Deutschen in der *Face-to-Face-Interaktion* widerspiegeln. Diese Studie ist in den Bereich der Soziolinguistik, genauer gesagt, in die Studien zum Bilingualismus, zur Sprachpolitik und vor allem zu den Sprachattitüden und Spracheinstellungen einzuordnen. Gemäß diesem Forschungsgebiet kann die Sprachvariation nicht ausschließlich durch soziale und situationale Faktoren erklärt werden; es müssen die Normen, Werte und Prestigevorstellungen in der Gemeinde mitberücksichtigt werden. Diese Studie ist ebenso in die Interaktionale Soziolinguistik einzuordnen, deren Tradition nach die Gesprächsteilnehmer fortwährend die sozialen Sprecher- und Hörerrollen verhandeln und dabei *footings* und „Kontextualisierungshinweise“ einführen, die sie nach den Interpretations- und Ko-konstruktionmöglichkeiten des Kontextes und nach dem Geschehen in der sozialen Interaktion ausrichten. In dieser Studie werden Analyseinstrumente und -kategorien der quantitativen und qualitativen Methoden kombiniert, ausgehend von dem didaktisch-pädagogischen Diskurs und der sozialen Tätigkeiten der Lehrer. Die Ergebnisse, die durch Statistiktabelle, Grafiken und Analysen von Interview- und sozialen Interaktionsauszügen veranschaulicht werden, verdeutlichen einen starken Gebrauch des HRs und ein hohes Maß an Identitäts- und Erziehungskonflikten. Sie spiegeln sich sowohl in den Solidaritäts- und linguistischen Unterscheidungsattitüden in Bezug auf den Gebrauch und die Bewertung der Sprachvarietäten, als auch im Umgang mit den Sprachmerkmalen dieser Gemeinden und dem Gebrauch des Deutschen im Unterricht wider. Diese Attitüden verstärken manchmal die Asymmetrie in der Lehrer-Schüler-Beziehung und ähneln sehr oft einer „kulturbedingten“ Pädagogik. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die Sprachattitüden und Spracheinstellungen erlernt werden, sozialer und dynamischer Art, veränderlich und sehr oft widersprüchlich sind. Sie ergeben sich vor allem aus den kulturell motivierten und von dem vereinbarten Wertesystem einer Gesellschaft und/oder einer sozialen Gruppe abhängigen, individuellen Erfahrungen und Glaubensvorstellungen sowie aus der sozialen Interaktion, da sie ausgehend und innerhalb von sozialen Kontexten ko-konstruiert und aktualisiert werden.

**Schlüsselwörter:** Sprachattitüden und Spracheinstellungen. Bilingualismus. Sprachpolitik. Spracherhalt. Soziale Interaktion.

## ABSTRACT

This study investigates linguistic attitudes and conceptions (beliefs and prejudices) and their implications in teachers' social practices in three German-Portuguese bilingual communities in Rio Grande do Sul. In order to contextualize the proposed discussion in the socio-historical, sociolinguistic and cultural grounds of the communities focused, it starts with a description of the linguistic repertoire, the dynamic of the linguistic competences throughout the generations, and the *Hunsrückisch* (HR) maintenance in the fifth generation of speakers. This research also discusses linguistic attitudes and conceptions regarding the alternation of Portuguese and HR, the banishment of German in school lessons and the 'German accent' ((de)voicing of consonants and neutralization of the vibrant). To conclude with, a reflection is proposed about how six teachers' conceptions relate to the treatment they dispense to linguistic traces and to the use of German in face to face interactions. This research is inserted in the Sociolinguistics field, specifically in bilingual studies, in linguistics policy, and it is especially rooted in linguistic attitudes and conceptions. According to such studies, linguistic variation cannot be thoroughly explained exclusively by means of social and situational factors, since rules, values and models of prestige in the community in question need to be considered as well. The present investigation is also inserted in Interactional Sociolinguistics, which advocates that participants are constantly negotiating their social roles as speakers and listeners in the course of their interactions, introducing new footings as well as contextualization clues in their talk. Such traces orient speakers about the possibilities of interpretation and co-construction of contexts regarding what is taking place in such social interactions. This research matches instruments and analytical categories of both quantitative and qualitative approaches, examining both teachers' practices and their discourses. The results are presented by means of graphs, charts and excerpts of interactions and of interviews with participants. They point to a high degree of HR maintenance, as well as to educational and identity conflicts which are reflected in speakers' attitudes of solidarity or linguistic differentiation regarding the use and rating of linguistic variation, as well as in the treatment dispensed to the linguistic features of these communities. Conflicts are also found in the instances of use of German in class, which at times enhances an asymmetry in the teacher-learner relationship, and at times fosters a culturally responsive pedagogy. The results also point to the fact that linguistic attitudes and conceptions are mutable, dynamic, socially generated and learned, and are often contradictory. They are primarily moved by the individuals' beliefs and experiences (culturally motivated and subjected to the system of values set by members and/ or social groups in a given community), and by their social interaction, being co-constructed and updated from and within specific social contexts.

**Keywords:** Linguistic attitudes and conceptions. Bilingualism. Linguistic policy. Linguistic maintenance. Social interaction.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Empréstimos e “mistura de códigos” .....	76
Quadro 2: Cronograma de atividades na 2ª fase da pesquisa de campo .....	125
Gráfico 1: Perfil do grau de domínio e uso de HR nos cenários escolar e familiar pelos 250 alunos da escola A .....	141
Gráfico 2: Perfil do grau de domínio e uso de HR nos cenários escolar e familiar pelos 44 alunos da escola B .....	141
Gráfico 3: Perfil do grau de domínio e uso de HR nos cenários escolar e familiar pelos 18 alunos da escola C .....	141
Gráfico 4: Perfil geral do grau de domínio e uso de HR nos cenários escolar e familiar pelos 312 alunos das três escolas .....	143

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil da dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional...	139
Tabela 2: Perfil da visão de 20 professores sobre a freqüência de sua alternância de alemão e português .....	147
Tabela 3: Perfil da avaliação social de 20 professores da alternância de alemão e português .....	159
Tabela 4: Perfil da visão de 20 professores sobre o papel do alemão na socialização e no desenvolvimento cognitivo das crianças que ingressam com restrito conhecimento de português na escola .....	178
Tabela 5: Perfil das tradições culturais e das variedades alemãs .....	187
Tabela 6: Perfil da visão de 18 professores sobre a freqüência das (des)sonorizações e da neutralização da vibrante pelos alunos falantes e não-falantes de alemão ..	197
Tabela 7: Trocas fonêmicas nos segmentos de interação 3, 4, 5 e 6 .....	218

## LISTA DE EXCERTOS DE INTERAÇÃO

Segmento 1: Conversa informal com uma aluna na escola B fita cassete 2, 18.05.2004 [duração: 00:00:10:02 ] .....	99
Segmento 2: Conversa entre dois amigos na <i>Maifest</i> fita audiovisual 1, 9.05.2004 [duração: 00:00:09:02 ] .....	137
Segmento 3: Descrevendo e pintando o Papai Noel no Pré da escola A fita audiovisual 2, 6.12.2004 [duração: 0:00:20:24 ] .....	211
Segmento 4: Avaliando a leitura dos alunos da 3ª série da escola B fita audiovisual 3, 25.11.2004 [ 00:00:18:00 - 00:05:30:08 ] .....	212
Segmento 5: Ensinando a ler na 1ª série da escola C fita cassete 8: lado B, 8.09.2004 [duração: 0: 05:14:18 ] .....	213
Segmento 6: Correção de um exercício de leitura e escrita na 2ª série da escola A fita audiovisual 5, 23.11.2004 [ 00:15:13:10 - 0:15:32:18 ] .....	217
Segmento 7: Escrevendo uma cartinha no computador na 1ª série da escola B fita audiovisual 3, 10.11.2004 [ 0:17:50:06 - 0:19:25:02 ] .....	220
Segmento 8: Fazendo a chamada no Jardim da escola A fita audiovisual 3, 11.11.2004 [ 0:34:39:15 - 0:35:54:18 ] .....	223
Segmento 9: Explicação e execução de uma tarefa no Jardim da escola A: pintar, recortar e colar os pincéis e as latas de tinta numa folha fita audiovisual 3, 11.11.2004 [ 0:37:28:05 - 0:50:22:10 ] .....	226
Segmento 10: Explicação do ensaio de uma canção no Jardim fita audiovisual 3, 11.11.2004 [ 0:28:08:02 - 0:30:18:06 ] .....	231
Segmento 11: Apresentação de um trabalho sobre doenças, vacinas e higiene pessoal fita audiovisual 4, 01.12.2004 [ 0:00:22:23 - 0:02:06:15 ] .....	234
Segmento 12: Continuação da apresentação do trabalho fita audiovisual 4, 01.12.2004 [ 0:07:52:10 - 0:15:23:10 ] .....	236
Segmento 13: Continuação da apresentação do trabalho fita audiovisual 4, 01.12.2004 [ 0:22:04:10 - 0:22:44:17] .....	238

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 CONTEXTO DESTE ESTUDO</b> .....	18
<b>1.1 Os Motivos Propulsores para a Realização deste Estudo</b> .....	18
<b>1.2 Delimitação do Objeto e os Objetivos deste Estudo</b> .....	29
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	35
<b>2.1 A Heterogeneidade Lingüística Brasileira e a Manutenção do Padrão Normativo</b> ...	35
2.1.1 Atitudes Lingüísticas Públicas (Políticas Lingüísticas) e o Padrão Normativo .....	39
2.1.2 Definição das Variedades Lingüísticas deste Estudo .....	44
<b>2.2 As Transferências Lingüísticas na Aprendizagem de uma L2</b> .....	46
2.2.1 A (Des)sonorização e a Neutralização da Vibrante no Português .....	48
2.2.2 O Tratamento das Trocas Fonêmicas .....	52
<b>2.3 O Bilingüismo, a Avaliação Social das Línguas e a Competência Lingüística em Comunidades Multilíngües</b> .....	54
2.3.1 Definição de Bilingüismo .....	54
2.3.2 O Multilingüismo e a Educação de Crianças de Minorias .....	56
2.3.3 Padrões de Escolha, Avaliação e Manutenção das Línguas em Comunidades Multilíngües .....	60
2.3.4 A Criança Bilíngüe e a Aquisição da Linguagem .....	66
2.3.5 A Competência Lingüística Multilíngüe e a Alternância de Códigos .....	68
2.3.6 <i>Status</i> e Funções Sociais das Transferências Lingüísticas, Alternância e “Mistura” de Códigos Bilíngüe .....	75
<b>2.4 O Estudo de atitudes lingüísticas: gênese e fundamentos teóricos</b> .....	78
2.4.1 Definindo Atitudes Lingüísticas .....	81
2.4.2 A Inter-Relação Entre Crenças e Ações (Atitudes) .....	84
2.4.3 Determinantes Socioestruturais de Atitudes Lingüísticas e a Manutenção de Línguas Minoritárias .....	86
2.4.4 Dimensões Avaliativas de Atitudes Lingüísticas .....	90
2.4.5 Atitudes Lingüísticas e o Modelo Variacionista: comunidades de fala .....	93
<b>2.5 O Uso da Linguagem na Interação Social em Sala de Aula</b> .....	95
2.5.1 Estudos sobre Concepções Lingüísticas e Interação Social no Cenário Escolar .....	100
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	109
<b>3.1 Dificuldades Metodológicas dos Estudos sobre Crenças e Atitudes Lingüísticas</b> ...	109
3.1.1 Abordagens de Investigação de Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas .....	111
<b>3.2 A Pesquisa Etnográfica e Qualitativa</b> .....	114
3.2.1 Alguns Princípios Etnográficos .....	117
<b>3.3 Procedimentos Metodológicos</b> .....	119
3.3.1 Pesquisa de campo: instrumentos e procedimentos de geração de dados .....	122
3.3.2 Tratamento de Dados .....	126
<b>3.4 As comunidades, as Escolas e os Participantes deste Estudo</b> .....	128

3.4.1 A História Educacional das Comunidades .....	130
3.4.2 Perfil Sociolinguístico dos Participantes desta Pesquisa.....	134
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>136</b>
<b>4.1 A Constituição do Repertório Lingüístico das Comunidades deste Estudo .....</b>	<b>136</b>
4.1.1 A dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional e a Manutenção do HR.....	138
<b>4.2 A Frequência da Alternância de HR e Português .....</b>	<b>146</b>
4.2.1 A Valoração Social da Alternância de HR e Português .....	149
<b>4.3 Atitudes e concepções lingüísticas: o uso e a valoração das variedades alemãs no cenário escolar .....</b>	<b>160</b>
<b>4.4 Atitudes e concepções lingüísticas: a manutenção do HR .....</b>	<b>182</b>
<b>4.5 Atitudes e concepções lingüísticas: os traços de fala no português de contato .....</b>	<b>190</b>
4.5.1 A Visão dos Professores sobre as Implicações dos Traços de Fala na Aprendizagem ..	200
4.5.2 A Valoração do “Sotaque Alemão” e suas Implicações Sociais .....	204
<b>4.6 O tratamento dos Traços de Fala e o Papel do Alemão na Interação em Aula .....</b>	<b>209</b>
4.6.1 O Tratamento dos Traços de Fala na Interação .....	209
4.6.2 A Estigmatização dos Traços de Fala e o Papel do Alemão na Interação .....	220
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>243</b>
Das Contribuições, Implicações Práticas e Limitações deste Estudo .....	253
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>258</b>
<b>APÊNDICE A - Solicitação para realizar a pesquisa de campo .....</b>	<b>270</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de autorização da escola para a realização da pesquisa .....</b>	<b>271</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de consentimento para participar da pesquisa .....</b>	<b>272</b>
<b>APÊNDICE D - Ficha sociolinguística dos participantes .....</b>	<b>273</b>
<b>APÊNDICE E - Questionário .....</b>	<b>274</b>
<b>APÊNDICE F - Levantamento da frequência da não-diferenciação entre surdas e sonoras e da neutralização da vibrante .....</b>	<b>277</b>
<b>APÊNDICE G - Convenções para transcrições .....</b>	<b>278</b>
<b>ANEXO A - Mapa sobre o contato lingüístico no sul do Brasil .....</b>	<b>279</b>
<b>ANEXO B - Mapa sobre a neutralização da vibrante no sul do Brasil .....</b>	<b>280</b>
<b>ANEXO C - Texto publicado em HR, no jornal Primeira Hora - Bom Princípio.....</b>	<b>281</b>
<b>ANEXO D - Panfleto da <i>Maifest</i> de Tupandi .....</b>	<b>282</b>
<b>ANEXO E - Mapa do município de Tupandi .....</b>	<b>283</b>

## INTRODUÇÃO

Nesta tese relatamos uma pesquisa de cunho etnográfico sobre atitudes e concepções lingüísticas (crenças e preconceitos lingüísticos), em relação a questões emergentes do contato lingüístico alóctone<sup>1</sup> alemão-português, e sua relação com as práticas sociais de 20 professores (Jardim à 4ª série), em três escolas de comunidades rurais e bilíngües do Rio Grande do Sul: Tupandi, Morro da Manteiga (*Butterberich*)<sup>2</sup> e Linha Júlio de Castilhos (*Badensetool*) (doravante comunidades A, B e C, respectivamente).<sup>3</sup> Com esse propósito, buscamos descrever e compreender o que está acontecendo aqui a partir das concepções lingüísticas e da interação social desses professores. Assim, propomos um olhar sobre o seu discurso didático-pedagógico<sup>4</sup> e a sua interação com os alunos, porque ambos constituem um *locus* potencial, onde as atitudes e concepções lingüísticas são (re)produzidas e adquirem forma.

Altenhofen (2002a, p. 131) destaca que “o bilingüismo constitui uma das características mais marcantes, senão a mais significativa, da paisagem lingüística do Sul do Brasil”, onde o português de contato com as línguas de imigração assumiu traços específicos que refletem a constituição social e étnica das diferentes áreas geográficas, cujo repertório lingüístico apresenta traços fonético-fonológicos, morfossintáticos, semântico-lexicais e pragmático-discursivos característicos. Todavia, a despeito da intensa diversidade lingüística, as características das diferentes variedades de português de contato e as próprias línguas de imigração e seus falantes, muitas vezes, tornam-se alvo de preconceitos lingüísticos que se corporificam nas atitudes e concepções lingüísticas, fundamentadas num paradigma monolíngüe e purista freqüentemente fomentado pela ideologia dominante. Os preconceitos lingüísticos refletem a discriminação econômica e a ideologia da exclusão social (BAGNO, 2002, p. 15 ss.) e, portanto, precisam ser trazidos à superfície e desvelados para então poderem ser desconstruídos. Assim, o objetivo maior deste estudo consiste em promover uma conscientização sociolingüística sobre a necessidade de os professores desconstruírem os

<sup>1</sup> O termo ‘alóctone’ abarca as línguas de imigração: alemão, árabe, italiano, japonês, polonês, holandês, etc.

<sup>2</sup> Todas as traduções deste estudo foram feitas por nós com exceção do *abstract*.

<sup>3</sup> Ver o mapa no anexo E.

<sup>4</sup> Neste estudo, usamos a expressão ‘discurso didático-pedagógico’ em referência aos seus comentários informais e nos questionários e entrevistas.

preconceitos lingüísticos, em relação às “interferências”<sup>5</sup> interlinguais na aprendizagem de uma L2 e às supostas “dificuldades” freqüentemente atribuídas a crianças bilíngües, bem como ressaltar a importância de fomentarmos o bilingüismo societal e implementarmos o ensino bilíngüe em comunidades bilíngües.

No **primeiro** capítulo, na seção 1.1, relatamos as motivações pessoais com as quais retomamos algumas reflexões (baseadas em experiências pessoais em diferentes contextos multilíngües) acerca da visão monolíngüe freqüentemente presente nas atitudes e concepções lingüísticas de falantes de comunidades multilíngües, e com intenso contato entre diferentes línguas e/ou variedades de língua. Por fim, apresentamos as justificativas teóricas deste estudo que residem: 1) na desconstrução de crenças e preconceitos lingüísticos; 2) na política lingüística brasileira e suas implicações nos direitos lingüísticos e na educação de minorias etnolingüísticas, sobretudo a do Estado Novo, devido à sua estreita ligação com a história educacional das escolas deste estudo; 3) na visãoêmica, isto é, na perspectiva dos participantes, a partir de seu discurso didático-pedagógico e de sua interação com os alunos em sala de aula. Na seção 1.2, apresentamos os objetivos e a delimitação do objeto deste estudo, que se insere na área dos estudos da Sociolingüística Interacional e da Sociolingüística, mais precisamente, nos estudos sobre bilingüismo, política lingüística e, primordialmente, nos estudos de atitudes e concepções lingüísticas.

No **segundo** capítulo, construímos um arcabouço teórico que permitirá investigar as atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais dos professores, a partir de seu contexto sócio-histórico, sociolingüístico e cultural. Primeiramente, na seção 2.1, contextualizamos o presente estudo na realidade sociolingüística brasileira, a partir de uma reflexão sobre a heterogeneidade lingüística brasileira e a manutenção do padrão lingüístico normativo e suas implicações sociais e pedagógicas bem como a sua relação com atitudes lingüísticas públicas (políticas lingüísticas), e, por fim, apresentamos a definição das variedades lingüísticas deste estudo. Na seção 2.2, discutimos alguns aspectos concernentes às transferências lingüísticas na aprendizagem de uma L2, particularmente, em relação à não-diferenciação entre consoantes surdas e sonoras e à neutralização da vibrante no português. Na seção 2.3, abordamos questões pertinentes ao bilingüismo e à interação bilíngüe em comunidades multilíngües como: a definição de bilingüismo; os padrões de escolha das línguas e a avaliação social das variedades padrão e não-padrão e da alternância de código bilíngüe; a educação de crianças de minorias; a aquisição e o uso da linguagem por crianças

---

<sup>5</sup> Neste estudo, nos distanciamos do conceito de ‘interferência’ porque ele pressupõe a idéia de ruído, algo que precisa ser eliminado. Veja a definição desse conceito na seção 2.2.

bilíngües e a competência lingüística multilíngüe. Na seção 2.4, discutimos os fundamentos teóricos pertinentes a atitudes e concepções lingüísticas: a inter-relação entre crenças e ações (atitudes); os determinantes socioestruturais e as dimensões avaliativas de atitudes lingüísticas; a manutenção de línguas minoritárias e atitudes lingüísticas a partir do modelo variacionista e do conceito de comunidade de fala. Na seção 2.5, discutimos alguns conceitos pertinentes ao uso da linguagem na interação social e alguns estudos sobre concepções lingüísticas e a interação social no ensino-aprendizagem de línguas.

No **terceiro** capítulo, abordamos algumas dificuldades metodológicas dos estudos sobre crenças e atitudes lingüísticas e suas diferentes abordagens de investigação (seção 3.1), bem com algumas características e normas das entrevistas etnográficas e qualitativas e dois princípios etnográficos relevantes neste estudo (seção 3.2). Em seguida, descrevemos os procedimentos metodológicos: a pesquisa de campo; os instrumentos e procedimentos da geração e tratamento dos dados (seção 3.3). Finalmente, descrevemos as comunidades e as escolas e sua história educacional, bem como o perfil sociolingüístico dos participantes desta pesquisa (seção 3.4).

No **quarto** capítulo, primeiramente, descrevemos a constituição do repertório lingüístico, a dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional e a manutenção do HR na 5ª geração nas comunidades deste estudo, para fundamentar a presente discussão nos contextos sócio-histórico, sociolingüístico e cultural dos participantes (seção 4.1). Em seguida, discutimos as atitudes e concepções lingüísticas dos professores em relação: 1) à alternância de português e HR em cenários e situações que requerem um estilo de linguagem mais monitorado ou não-monitorado; 2) à proibição e ao uso de alemão no cenário escolar e à manutenção do HR; 3) à não-diferenciação entre consoantes surdas e sonoras, à neutralização da vibrante e ao “sotaque alemão” (seções 4.2 até 4.5). Por fim, na seção 4.6, analisamos se e de que forma as concepções de seis professoras se refletem no tratamento que conferem a esses traços de fala e ao uso de alemão na interação com os alunos. No **quinto** capítulo, sintetizamos os principais resultados, as contribuições teórico-metodológicas e as implicações práticas deste estudo, bem como as limitações em sua realização e sugestões para novas pesquisas.



## 1 CONTEXTO DESTE ESTUDO

### 1.1 Os Motivos Propulsores para a Realização deste Estudo

A motivação para este estudo, em parte, deriva da própria experiência no convívio com diferentes realidades multilíngües com intenso contato intra e interlingual, que me proporcionou diversas experiências (inusitadas, intrigantes e, às vezes, conflituosas) quanto ao uso e à valoração social das variedades de línguas e/ou línguas em contato. Muitas vezes, deparei-me com atitudes e concepções lingüísticas (crenças e preconceitos lingüísticos), fundamentadas num paradigma monolíngüe e purista freqüentemente veiculado e fomentado nas escolas, em virtude de seu alegado compromisso de zelar pelo ensino do “português padrão” ou do “português correto”. No imaginário social, a escola constitui o *locus* onde se ensina e se aprende por oposições como: o verdadeiro e o falso; o bom e o ruim; o certo e o errado. De certa forma, o sistema educacional impõe esse paradigma aos professores, o qual, no entanto, muitas vezes, implica discriminação e exclusão social e/ou lingüística.

As leituras e discussões promovidas pelos cursos de mestrado e doutorado levaram-me a refletir sobre as questões socioculturais e sociopolíticas, subjacentes às atitudes e concepções lingüísticas, e sobre o jogo de identidades sociais inerentes a qualquer interação face a face e co-construídas ou desconstruídas dentro e a partir de **contextos sociais**.<sup>6</sup> A esses processos subjazem relações de poder assimétricas que determinam as identidades que podem ou não emergir na interação. Essa assimetria aumenta de forma acentuada quando há interactantes com restrito ou nenhum conhecimento da língua de interação. A proibição do uso de alemão nas escolas defrontou os imigrantes e seus descendentes com tal situação, que foi agravada pela falta de professores com formação adequada para atender às suas necessidades educacionais, o que ainda constitui uma dificuldade a ser superada em diversas comunidades bi e multilíngües.

Como também ingressei monolíngüe em alemão na escola, lembro que o meu aprendizado de português significava poder dispor do código lingüístico exigido na escola e

---

<sup>6</sup> Um contexto social consiste na definição, a princípio, mutuamente compartilhada e ratificada, que os participantes co-constroem quanto à natureza da situação em que se encontram e, a seguir, nas ações sociais que as pessoas executam baseadas em tais definições (ERICKSON e SHULTZ, 2002, p. 217).

inter-agir em condições linguísticamente menos assimétricas. As primeiras conquistas escolares, no entanto, às vezes, eram marcadas, por situações conflituosas, advindas da negação da realidade sociolingüística das comunidades de imigrantes alemães. Durante décadas, as instituições governamentais e educacionais insistiram na prática proibitiva e prescritiva instituída pelo Estado Novo (1937 - 1945), que, segundo Nora, até “fecha[va] as escolas que não cumprissem a determinação que proibia o alemão nas escolas” (Entrevista com Nora, 7.12.2004, fita cassete 5: lado A).

Como aluna (até a 6ª série) da escola A na década de 70, lembro que a proibição do alemão, muitas vezes, redundava em nosso silenciamento, imposto pela necessidade de termos que saber interagir numa língua totalmente desconhecida, sobretudo nas séries iniciais. Naquela época, a maioria dos pais elogiava essa atitude, pois, assim como a direção e os professores, acreditavam que essa seria a única forma de levar os seus filhos a aprender o português, uma vez que, de um lado, a escola era o único ambiente que oferecia a oportunidade para falar português, e, de outro, quase todos os adultos da comunidade aprendiam o português apenas com os seus filhos. Assim, a despeito de nosso restrito conhecimento de português, a nossa escolarização e socialização na escola e na igreja transcorriam praticamente apenas em português, o que dificultava a nossa interação com o professor. A minha aprendizagem, em particular, era facilitada pelos meus irmãos mais velhos que já haviam aprendido português e sempre ajudavam em meu dever de casa.

Passar da condição de monolíngüe em HR para trilingüe (HR, alemão padrão e português) trouxe consigo não apenas desafios e conquistas lingüísticas que me levaram à realização do meu sonho de estudar na Alemanha e ser professora de alemão, mas também aumentou o meu leque de identidades lingüísticas e sociais. Além disso, trouxe uma gama de experiências e reflexões sobre questões emergentes do contato lingüístico como, por exemplo, o fato que ocorreu logo que me mudei para Porto Alegre. Naquela época, eu freqüentava a 7ª série, numa escola dirigida por freiras, e uma de nossas tarefas era cuidar das crianças órfãs num orfanato durante os recreios. Certo dia, enquanto cuidava delas também tricotava um casaquinho, quando, de repente, uma menina de sete anos puxou o fio do meu tricô e saiu correndo, desmanchando assim o meu trabalho de horas. Então, ao falar que ia contar a sua travessura à coordenadora, ela reagiu com: “Alemoa, não sabe nem a própria língua”. Foi então que percebi ter um sotaque muito diferente do de meus colegas e das crianças da cidade, que pareciam ver nele um português “incorreto”.

Naquele momento, fiquei sem saber o que dizer. Apenas questionei-me se eu realmente falava tão “errado”, a modo de afirmarem que eu não sabia a minha “própria

língua” e até que ponto eu realmente havia me apropriado do português. Ou, até que ponto o português era a minha “própria língua” no sentido de atender às minhas necessidades comunicativas? Considerando-se que cada ser humano tem seu próprio idioleto, eu falava a minha própria língua, a qual, no entanto, não estava de acordo com o padrão lingüístico defendido pela ideologia dominante, que inculca o mito da unicidade lingüística brasileira (BORTONI-RICARDO, 1984) nas crianças desde o seu ingresso na escola. Nesse contexto, a expressão “própria língua” reflete a ideologia que impõe uma estreita ligação entre ‘uma língua, uma nação’ e revela uma perspectiva monolíngüe e purista, e a idéia de um sistema estático, quando qualquer sociedade, inevitavelmente, traz consigo um *continuum* de variedades. Nesse comentário, portanto, transparecem dois mitos advindos da política lingüística brasileira e que estão arraigados no imaginário coletivo: “o mito de um país monolíngüe [e o] da unicidade lingüística no Brasil” (BORTONI-RICARDO, 1984, p. 9). A autora atenta para a idéia-força amplamente difundida de que “somos um país privilegiado, pois do ponto de vista lingüístico tudo nos une e nada nos separa”, como se não existissem dificuldades de compreensão entre os usuários do português de diferentes regiões e/ou classes sociais, conforme mostra a situação seguinte.

A despeito de esses mitos estarem arraigados na memória coletiva, o uso da linguagem os desconfirma incessantemente não apenas na fonologia, mas também na morfossintaxe e no léxico como, por exemplo, mostra a pergunta de um aluno meu da 4ª série da Escola Abraham Lincoln no km 90 da Transamazônica - Pará, em 1979: “Professora, posso caçar meu lápis?” Por não entender o que ele queria fazer, pedi para que explicasse o que havia acontecido com o seu lápis, e ele respondeu que o lápis havia caído pela fresta embaixo da escola. Então entendi que ele queria procurá-lo.<sup>7</sup> Na maioria das turmas daquela escola havia alunos provenientes de cinco a dez estados brasileiros. Muitos deles eram recém-chegados na Transamazônica, e isso tornava aquelas salas de aula um verdadeiro laboratório sociolingüístico para quem quisesse estudar as características do *continuum* de variedades regionais e locais do português brasileiro à época. A convivência com esses alunos de nosso Brasil multicultural, lingüística e culturalmente irreconhecível, para alguém que pela primeira vez entra em contato com uma realidade tão diferente, proporcionou-me várias experiências desse gênero que, sobretudo, contribuíram para sensibilizar-me para a existência de um *continuum* de variedades lingüísticas regionais e locais e as diferentes identidades culturais ligadas a essas variedades.

---

<sup>7</sup> No recreio uma colega explicou que o verbo ‘caçar’ também era usado como sinônimo de procurar naquela comunidade.

Alguns anos mais tarde, os meus estudos na Alemanha (fev/1991 - dez/1994) possibilitaram uma imersão em outro mundo plurilíngüe e multicultural. Através do convívio com estudantes alemães e estrangeiros de diferentes países, pude conviver com várias línguas e sotaques, que logo anunciavam: ‘não sou daqui’. Esse contexto sociolinguístico parecia acentuar a minha identidade brasileira e deparou-me com inúmeras questões emergentes do contato linguístico tanto no âmbito acadêmico quanto na convivência cotidiana com estudantes de diversos países. Lembro-me, por exemplo, da comemoração dos 500 anos do descobrimento do Brasil. Na época, o Brasil constituía um tema freqüente na mídia européia e também nas conversas informais com meus colegas, estudantes estrangeiros e alemães, que se interessavam pela cultura brasileira. Em uma dessas conversas fui surpreendida com uma pergunta sobre o suposto monolingüismo no Brasil: “*Wie habt ihr das nur geschafft? So ein riesiges Land und nur eine Sprache?*” (Como é que vocês conseguiram? Um país tão imenso e apenas uma língua?). O tom dessa pergunta parecia claramente um elogio por essa “conquista”. Contudo, para os imigrantes e seus descendentes, essa “conquista” muitas vezes está vinculada à discriminação e opressão linguística e identitária. Essa pergunta levou-nos a trocar idéias sobre a ‘tal comemoração’ e a política linguística dos governos brasileiros, que, para atingir os seus interesses políticos e econômicos, adotaram práticas proibitivas e prescritivas com as quais visavam ao monolingüismo no Brasil, e sobre países que oficialmente reconhecem e praticam o plurilingüismo como, por exemplo, a Suíça (alemão, italiano e francês) e Luxemburgo (luxemburguês, alemão e francês) que têm três línguas oficiais.

O convívio prolongado e intenso com a cultura alemã e os estudantes alemães e estrangeiros, durante esses quatro anos, atualmente reforça a nossa premissa de que as nossas práticas sociais, sobretudo as didático-pedagógicas, devem conferir legitimidade a todas as variedades linguísticas que constituem o repertório linguístico de qualquer comunidade de fala, em âmbito (inter)nacional, regional e local. Assim, uma das causas a ser abraçada pelas autoridades educacionais e pelos linguistas e professores, sobretudo de línguas, é trabalhar em prol do multiculturalismo e do plurilingüismo. Um trabalho nessa perspectiva requer uma conscientização sociolinguística, o fomento do bilingüismo societal das minorias etnolinguísticas no Brasil e a implementação do ensino bilíngüe em comunidades bilíngües. Nesse sentido, o professor precisa viabilizar ao seu aluno uma compreensão mais ampla e menos preconceituosa acerca das diferentes culturas e o exercício de sua cidadania, através do uso funcional das diferentes variedades linguísticas de sua comunidade e das comunidades de fala de um país e/ou do mundo globalizado.

Em suma, com a descrição das **motivações pessoais**, retomo algumas reflexões acerca da valoração social que transparece no uso da linguagem em situações de contato lingüístico entre diferentes variedades de língua e/ou línguas, fundamentando-me em experiências pessoais lingüisticamente marcantes em minha trajetória de vida, como: (1) aluna que ingressou monolíngüe em alemão (HR) na escola; (2) professora no km 90 da Transamazônica; (3) mestranda em germanística e romanística na Alemanha e, atualmente, (4) como professora e pesquisadora, preocupada com a discriminação e exclusão social subjacente às atitudes e concepções lingüísticas preconceituosas e suas implicações na construção do conhecimento.

As **justificativas teóricas** deste estudo residem na desconstrução de crenças e preconceitos lingüísticos, na política lingüística brasileira para com as minorias etnolingüísticas e na busca da visão êmica, isto é, da perspectiva dos participantes. A **primeira** justificativa refere-se à desconstrução de crenças e preconceitos lingüísticos que freqüentemente transparecem nas escolhas lingüísticas e na valoração social dos traços de fala e das línguas dos grupos considerados lingüística e etnicamente minoritários no Brasil. Em geral, a língua minoritária é relacionada a “problemas de pobreza, fraco desempenho na escola, mobilidades sociais e vocacionais mínimas e à falta de integração com a cultura majoritária” (BAKER, 2000, p. 173). No Brasil, essa ‘falta de integração na cultura majoritária’, em parte, resulta da política lingüística brasileira, que historicamente visou à assimilação das minorias etnolingüísticas, em vez de promover a sua integração. Em âmbito nacional, as comunidades deste estudo não constituem apenas minorias etnolingüísticas, mas também minorias em termos de acesso à formação profissional e ascensão social em função do baixo grau de instrução da maioria de seus membros até a 4ª geração, sobretudo das comunidades B e C, onde a maioria vive da agricultura de subsistência. Este estudo descreve a realidade de apenas três escolas de comunidades rurais e bilíngües alemão-português, dentre as inúmeras escolas brasileiras inseridas em realidades sociolingüísticas semelhantes.

Essa justificativa, portanto, reforça a importância de desvelarmos e discutirmos atitudes e concepções lingüísticas preconceituosas, que habitam não apenas o fazer didático-pedagógico dos professores destas comunidades, mas que estão amplamente difundidas na sociedade brasileira como, por exemplo, a crença de que as crianças de minorias étnicas não aprendem bem o português devido às “interferências” de sua língua materna e a idéia de que elas falam um português “errado”. O desvelamento e uma reflexão sobre essas e outras crenças e preconceitos lingüísticos, freqüentemente encobertos ou até mesmo negados, poderá contribuir para a sua desconstrução.

A **segunda** justificativa está relacionada à política lingüística brasileira e suas implicações nos direitos lingüísticos e na educação de minorias etnolingüísticas. Nesse sentido, focalizaremos, sobretudo, a política lingüística do Estado Novo que - fundamentada na ideologia comumente ilustrada pelo jargão ‘uma língua, uma nação’- impõe uma estreita vinculação entre língua e nação e, em virtude disso, adota práticas proibitivas e prescritivas, que visam à total assimilação das minorias etnolingüísticas, em vez de sua integração. No Brasil, essa ideologia remonta a Marquês de Pombal que, em defesa dos interesses do Rei de Portugal, através do ‘Diretório dos Índios’ em 1757, legitima “o português como língua oficial a ser escrita, ensinada nas escolas e usada em qualquer situação social” (MARIANI, 2001, p. 101). Tal atitude prescritiva dirigia-se especialmente aos jesuítas e impunha o ensino de português à população indígena que, após séculos de luta, conquista o reconhecimento do direito às suas terras, à sua cultura, às suas línguas e à alfabetização em sua língua materna, através dos artigos 210 e 231 da Constituição Brasileira de 1988. Essa conquista desencadeou um processo de construção de educação escolar indígena diferenciada, bilíngüe e intercultural, e que atende cerca de 76.000 alunos. No entanto, a mesma constituição continua omissa para com os direitos lingüísticos das minorias étnicas de imigrantes (OLIVEIRA, 2003, p. 9).

Por conta dessa ideologia foram cometidos verdadeiros glotocídios, que diminuíram drasticamente o número de línguas alóctones no Brasil e inculcaram no imaginário coletivo o mito de um país monolíngüe (BAGNO, 2002). A essa ideologia subjaz “a visão de que a concessão de direitos lingüísticos e culturais leva à possibilidade de reivindicações maiores por autonomia e independência econômica e política” (LUNA, 2000, p. 82). De um modo geral, é possível afirmar que, nos anos que antecedem e durante a II Guerra Mundial, o governo ditatorial do Estado Novo travou uma guerra etnolingüística no Brasil, uma vez que as suas práticas de repressão às línguas alóctones chegaram até mesmo a cunhar o conceito jurídico de “crime idiomático” (OLIVEIRA, 2000, p. 87). Em função da II Guerra Mundial, esse governo chega ao extremo de perseguir e mandar prender os falantes de línguas alóctones, por percebê-los como uma ameaça à unidade e à integridade da nação.

De um lado, sob o pretexto da nacionalização do ensino, o governo impôs a proibição do alemão e o uso exclusivo do português (a língua “oficial”) em lugares públicos e escolas, porque via no pluralismo cultural e, principalmente, no esforço dos teuto-brasileiros para manter a sua identidade lingüística e cultural, uma traição à pátria brasileira (MAILER, 2002, p. 115) e uma ameaça à unidade e à integridade da nação. Paralelamente à repressão às línguas alóctones, havia uma exaltação da língua portuguesa, uma vez que ao seu ensino conferia-se a função cívica de “abrasileiramento” (ALTENHOFEN, 2004, p. 88) e o seu

domínio era associado ao patriotismo e à moralidade. Apregoava-se que era uma “obrigação moral falar o idioma do país que dá o pão, [e que] os bons brasileiros dominam o idioma português” (FIORI, 2004, p. 80). De outro lado, os teuto-brasileiros, primeiramente, sem acesso ao aprendizado formal do português, de repente, com a proibição do alemão em lugares públicos, viram-se destituídos de sua língua materna original e, em certa medida, de seu “direito à fala” (OLIVEIRA, 2000) em vários cenários sociais, pois para inúmeros cidadãos teuto-brasileiros o alemão era a única língua de seu domínio. Assim, a assimilação forçada ameaçava sua identidade cultural e lingüística, uma vez que lhes era exigido uma substituição lingüística e cultural, com a qual se visava à sua assimilação também no plano político.

Os primeiros imigrantes alemães chegaram em 1824 e logo fundaram escolas em suas comunidades e, a partir de 1900, criaram toda uma estrutura de apoio como manuais e material didático para os professores. As escolas dos imigrantes e seus descendentes tinham um papel muito importante na educação brasileira. Na década de 1930, os imigrantes alemães tiveram 1579 escolas; os italianos 167 (em 1913 haviam sido 396); os poloneses, 349; e os japoneses, 178 (KREUTZ, 2005, p. 1). Porém, já desde a I Guerra Mundial essas escolas eram vistas com preocupação pelas políticas públicas e durante a II Guerra Mundial foram totalmente desmanteladas.

As comunidades teuto-brasileiras, situadas em áreas urbanas, em geral, contavam com indivíduos com elevado grau de instrução e empenhados na educação e produção de jornais e revistas, o que fez com que eles passassem a ser percebidos como uma forte ameaça à identidade nacional. Em virtude disso, a partir de 1938, o regime ditatorial do governo de Vargas acelera o desmantelamento de todo o sistema escolar dos imigrantes alemães e seus descendentes. Tais medidas podem ser interpretadas, até certo ponto, como resposta às atrocidades praticadas pela ditadura de Hitler na Alemanha, as quais representam um marco de ruptura com a cultura alemã e, em todo território nacional, levam as variedades alemãs e o bilingüismo alemão-português ao silenciamento e ao recolhimento. Além disso, os pais “estrangeiros” eram responsabilizados por não ensinarem o português aos seus filhos, conforme revela o relatório escolar de uma professora de 1ª série quando afirma que,

esses pequenos não têm culpa de seus progenitores [alemães] que habitando esta terra tão rica, o nosso caro Brasil, terra hospitaleira, que lhes dá o pão e que lhe abre os braços, mas que se esquecem de ensinar aos seus filhinhos a verdadeira língua da pátria<sup>8</sup> - o português (FIORI, 2004, p. 80).

---

<sup>8</sup> Comunicado n. 2, “Da dificuldade de alfabetizar nos meios de colonização estrangeira”, de 27 de fevereiro de 1943, do Grupo Escolar D. Pedro II de Blumenau.

Nesse comentário, a professora do Grupo Escolar D. Pedro II - Blumenau claramente repassa a sua responsabilidade de ensinar o português aos pais, em vez de assumir o seu papel de professora. Além disso, ignora ou nega a realidade sociolingüística de seu alunado, pois, considerando-se as condições sócio-históricas de 1943, é muito provável que muitos pais daquela comunidade escolar não soubessem português.

Lembro que durante as décadas de 60 e 70, na escola A, a proibição do alemão era freqüentemente justificada pela crença de que essa medida facilitaria o aprendizado do português, e pela idéia-força de que não era admissível um brasileiro não saber português - a língua oficial. Na década de 80, essa proibição ainda vigorava explicitamente em algumas escolas do Rio Grande do Sul como, por exemplo, nas comunidades deste estudo e em Santa Maria do Herval, cujo prefeito emitiu um decreto, em 1989, proibindo o uso de alemão nas escolas municipais (TREZZI, 1989, p. 30). Essa prática proibitiva via na extirpação do uso de alemão, língua materna de grande parte dos teuto-brasileiros, um requisito para aprender o português. É, todavia, um absurdo inimaginável que se possa crer que o ser humano tenha que apagar a língua materna original para poder aprender uma segunda língua. Cabe, portanto, averiguar se e de que forma essa prática proibitiva, fundamentada num paradigma monolíngüe, ainda vigora nas escolas deste estudo.

A repressão às línguas alóctones suscitou crenças e preconceitos lingüísticos que, durante décadas, nortearam o fazer didático-pedagógico dos profissionais de educação que, muitas vezes, chegavam ao extremo de usar castigos físicos, como mostra o relato de Nora sobre a sua infância na escola B, onde hoje é professora:

Quem falava uma palavrinha em alemão teve que se ajoelhar, ficar um tempo ajoelhado, às vezes até era puxão de orelha. Eram castigos físicos<sup>9</sup> mesmo [...]. Nós, nós sentíamos muito medo, acho que não foi bom. Antes não foi exigido, aí começaram a exigir e a castigar ao mesmo tempo.

(Excerto da entrevista com Nora, 7.12. 2004, fita 5: lado A).

Em suma, podemos afirmar que nessa luta entre culturas (BOURDIEU, 1998) não houve vitoriosos, mas sim, apenas perdedores, porque a política lingüística praticada no Brasil gerou discriminação, medo, perseguição e preconceitos lingüísticos raciais e culturais. Implantou-se no imaginário coletivo a idéia de haver línguas e/ou variedades lingüísticas legítimas e outras ilegítimas e, por extensão, culturas melhores e piores, quando todas são apenas diferentes umas das outras e, por isso, reciprocamente complementares e

<sup>9</sup> Nos excertos das entrevistas, o sublinhado marca a pronúncia acentuada do entrevistado.



enriquecedoras. Em outras palavras, desde os primórdios a política lingüística brasileira se configura, principalmente, como uma política de “silenciamento” e “abrasileiramento” (ALTENHOFEN, 2004), que proíbe as minorias etnolingüísticas de exercerem a sua primeira identidade cultural através do uso de sua língua materna original e, dessa forma, desrespeita o direito natural do ser humano de exercer a sua cidadania e reduz o espírito favorável ao plurilingüismo e multiculturalismo do povo brasileiro.

Felizmente, a partir da década de 80 cada vez mais lingüistas e profissionais da educação estão trabalhando na descrição e análise da complexidade sociolingüística brasileira. A declaração universal dos direitos lingüísticos desencadeou um processo de conscientização sociolingüística sobre as diferentes ‘línguas brasileiras’ e sobre o reconhecimento dos direitos lingüísticos das diferentes comunidades lingüísticas, historicamente assentadas no território brasileiro. Essa declaração constitui “um marco político da diversidade lingüística baseado na convivência, no respeito e no benefício recíprocos”, pois, além de partir das comunidades lingüísticas e não dos Estados, está centrada “nos direitos e não nas obrigações ou nas proibições, e acentua a procura de soluções adaptadas a cada caso a partir do consenso democrático” (DECLARAÇÃO..., 2003, p. 13 - 45). O objetivo central dessa declaração é fomentar um compromisso internacional de solidariedade no sentido de proporcionar um tratamento justo e equitativo para todas as línguas do planeta; um compromisso que compense os déficits, também no que diz respeito aos recursos financeiros, e viabilize os direitos dos mais desfavorecidos entre eles os seus direitos lingüísticos.

A **conscientização sociolingüística** é fundamental para que o planejamento de políticas lingüísticas possa contar com a participação dos membros das comunidades lingüísticas para alcançar o reconhecimento dos direitos lingüísticos das minorias etnolingüísticas (CALVET, 2007) e para a **implementação do ensino bilíngüe** que, em muitas comunidades, diminuiria a discrepância entre as exigências do currículo escolar e a realidade sociolingüística dos alunos como, por exemplo, nas comunidades deste estudo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCNs, 2000). Todavia, ainda há um longo caminho a trilhar para implementar essa proposta e garantir esse direito a todos os cidadãos brasileiros.

Em comunidades rurais e bi e multilíngües, por exemplo, viabilizar o acesso a esse direito para todos requer, entre outras coisas, professores bilíngües para as séries iniciais para facilitar a integração das crianças que ingressam praticamente monolíngües em sua língua materna na escola. Porém, a preparação de professores bilíngües demanda recursos

financeiros que a maioria das escolas dessas comunidades não dispõem.<sup>10</sup> Ao tratar da questão do multilingüismo e de comunidades multiculturais, os PCNs defendem que a escola deve trabalhar pelo reconhecimento da diversidade lingüística:

Tratar de bilingüismos e multilingüismos é uma forma de mostrar a riqueza da diversidade que sabe desenvolver-se mantendo elementos comuns e elementos singulares. Será possível trabalhar a importância da língua como fator de identidade para um grupo étnico, tratando da estrutura e do uso das diferentes línguas das etnias indígenas, presentes no Brasil, ou da manutenção da língua do país de origem nas colônias de imigrantes. Ao mesmo tempo, tratar do papel unificado da Língua Portuguesa é oferecer à criança instrumentos para que entenda fatores determinantes da vida cultural, em termos nacionais (PCNs, 2000, p. 78).

Aqui há uma clara recomendação de que é fundamental que a comunidade escolar não apenas reconheça, mas que trabalhe de forma positiva a complexidade do *continuum* de variedades lingüísticas no âmbito nacional, regional e local e que contemple as peculiaridades da cultura da criança. Essa tarefa é bastante difícil, considerando-se que essa complexidade se atualiza nas interações entre todos os que fazem parte das diferentes comunidades de fala nos âmbitos nacional, regional e local. Nesse trecho ressalta-se ainda a importância de se abordar a língua como fator de identidade para o grupo étnico. Para as práticas de letramento em sala de aula, isso significa tratar a diversidade lingüística de acordo com uma pedagogia “culturalmente responsável” (ERICKSON, 1987) ou “culturalmente sensível” (BORTONI, 1994; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2003; BREUNIG, 2005).

Erickson (1987) discute duas posições complementares que tentam explicar o baixo rendimento de alunos de classe socioeconômica baixa ou de grupos étnicos de *background* cultural minoritário. De acordo com o autor, sob a posição orientada para a sociolingüística, surgida na década de 60, o insucesso escolar desses grupos reside primordialmente nas diferenças culturais no estilo comunicacional entre o professor e os alunos, advindas de suas diferentes redes de comunicação.<sup>11</sup> Tais diferenças podem ter um efeito negativo porque elas podem gerar problemas de comunicação e desentendimentos nas séries iniciais, os quais podem evoluir para desconfiança e resistência por parte dos alunos e gerar conflitos identitários em séries mais avançadas (ERICKSON, 1987, p. 336 e 354). Já a posição de Ogbu (1982) relaciona as crenças e as ações individuais com o nível social e a situação do indivíduo na escola local, na sociedade e na economia política, ou seja, Ogbu tenta explicar o

<sup>10</sup> O Ministério da Educação e Cultura (MEC) - sob orientação do Instituto de Políticas Lingüísticas (IPOL) - implementou um programa de educação bilíngüe (português-espanhol) nas comunidades fronteiriças entre o Brasil e a Argentina, cujo acordo foi firmado pelos dois governos em 2005.

<sup>11</sup> Segundo Erickson (1987, p. 337), “as redes de comunicação são grupos de pessoas que se associam e que compartilham concepções comuns sobre o uso e o estilo de comunicação apropriados.”

insucesso escolar desses grupos, primordialmente, através de fatores externos à escola: a falta de perspectiva do aluno, no sentido de a escola poder proporcionar a sua ascensão profissional, pode levar ao fracasso escolar, o qual, portanto, reside fora da escola, isto é, no mercado de trabalho (ERICKSON, 1987, p. 336 e 341).

Em consonância com Erickson (1987, p. 351 - 355), entendemos que as duas posições apresentam limitações e são complementares, e defendemos a necessidade de olharmos para os fatores internos e externos à escola, pois para que a pedagogia culturalmente responsável em sala de aula seja eficaz é preciso que ela transcenda os limites da escola e desencadeie mudanças externas e vice-versa. Erickson conclui que, especialmente nas séries iniciais, a pedagogia “culturalmente responsável” é fundamental e que ela consiste no esforço da escola e de seus professores em cultivar a confiança e reduzir os desentendimentos entre professores e alunos, e em cuidar para que os mal-entendidos interculturais não se tornem conflitos identitários na relação professor-aluno. Em comunidades bi e multilíngües, uma pedagogia culturalmente responsável requer também que o professor domine, de forma passiva, a variedade do aluno e que parte dela em aula (AMMON e LOEWER, 1977; SKUTNABB-KANGAS, 1988).

Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003) discutem as diversidades lingüísticas presentes em sala de aula e descrevem experiências pedagógicas culturalmente sensíveis, calcadas primordialmente em crenças intuitivas de professores sobre o aprendizado de línguas, e não em sua formação, o que também observamos nas práticas sociais de diversos professores deste estudo. Em virtude disso, também traduzimos o conceito de *culturally responsive pedagogy* (ERICKSON, 1987) por culturalmente sensível. As formas de implementação da pedagogia culturalmente sensível são diversas: respeitar as peculiaridades locais e aproveitar as experiências e vivências dos alunos; reproduzir padrões interacionais que lhes são familiares; implementar estratégias que suscitem a sua participação; ratificar o aluno como falante legítimo, acolhendo as suas sugestões e incentivando-o a manifestar-se, e fornecendo-lhe modelos e estilos monitorados da língua e mostrando-lhe o uso apropriado dos diferentes estilos, isto é, adequado às diferentes situações comunicativas (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2003, p. 102).

Breunig (2005) examina se a alternância de código constitui ou não uma estratégia da pedagogia culturalmente sensível, numa turma de 1ª série da escola municipal de Boa Vista do Herval (localizada numa comunidade bilíngüe alemão-português). A autora conclui que o fazer didático-pedagógico da professora observada vai ao encontro da pedagogia culturalmente sensível, pois, “mesmo não tendo a formação adequada para lidar com algumas

questões de língua”, ela conseguia evitar, intuitivamente, os conflitos que surgiam através de seu estilo pedagógico, em alguma medida, porque ela fazia parte da comunidade e dominava a língua das crianças (BREUNIG, 2005, p. 169). Primeiramente ela aproximava-se das crianças através da língua da comunidade e depois gradativamente passava a estimular e mesmo exigir só o português, porém, independente do código que elas usavam, ela as ratificava e respeitava os seus turnos, quando os julgava pertinentes e, dessa forma, mantinha a auto-estima das crianças e as levava ao desenvolvimento. Em comunidades bilíngües, portanto, o modo como o professor conduz a co-construção do conhecimento é tão decisivo quanto falar a variedade do aluno, conforme mostraremos na discussão das práticas sociais dos professores, na seção 4.6. Além disso, a autora ressalta que a alternância de código poucas vezes ocorria em função da ‘suposta lacuna lingüística’, o que corrobora a sua constatação de que a alternância de código constitui uma estratégia pedagógica culturalmente sensível.

Em consonância com Erickson (1987), Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003) e Breunig (2005), neste estudo atentamos para o fato de que as diversidades lingüísticas refletem as desigualdades sociais e para que elas não se agravem em sala de aula, é preciso que a escola e os professores aceitem as diversidades sociolingüísticas e culturais dos alunos e as tornem funcionais. Assim, partindo do exposto por esses autores, para o recorte deste estudo, uma pedagogia culturalmente sensível significa, primordialmente, respeitar a identidade lingüística e cultural dos alunos, o que significa não apenas tolerar, mas também incentivar o uso da língua materna original do aluno no cenário escolar, e tratar as diferentes línguas e suas variedades e os traços que as constituem como diferentes como marcas legítimas de suas diferentes identidades.

Isso implica tratar as características do repertório lingüístico de suas comunidades apenas como tal e sem estigmatizar os seus falantes por contrariarem as regras prescritivas, pois o valor de todo e qualquer traço ou variedade lingüística é mutável e socialmente construído dentro e a partir de contextos interacionais e situacionais e dentro e pelas diferentes comunidades de fala. Além disso, implica reconhecer nas diferentes formas de falar (sotaque) um traço da identidade etnolingüística, em vez de definir como errado tudo aquilo que difere da “língua-padrão” como, por exemplo, as trocas fonêmicas no português, advindas ou não de estratégias de aprendizagem como a generalização de regras ou a transferência de processos fonêmicos do contato intra e interlingual português-alemão pelas gerações anteriores e, de certa forma, cristalizadas no repertório lingüístico destas comunidades. Tratá-las apenas como “erros de interferências”, significa reforçar a crença de que as crianças

falantes de alemão têm dificuldades no português por causa de sua língua materna original. Ademais, usar as trocas fonêmicas para estigmatizar um aluno é pedagogicamente errado.

A pedagogia culturalmente sensível constitui uma entre tantas outras opções positivas à disposição do professor que, através de uma reflexão crítica sobre suas práticas sociais, deseja aumentar as chances de aprendizagem de seu aluno e melhorar a sua própria vida profissional (ERICKSON, 1987, p. 355). Cabe, então, averiguar se os professores deste estudo têm a sensibilidade e a preparação didático-pedagógica para perceber e trabalhar de forma adequada as características culturais e os traços de fala de sua comunidade, para que eles não incorram no erro de veicularem preconceitos lingüísticos sobre a própria cultura e a do outro. Identificar e explicar diferenças lingüísticas em relação à nossa variedade e aspectos culturais da própria cultura pode ser bastante difícil, pois, como membro do grupo, não temos o “olhar de fora” que, em certas situações, mais facilmente percebe o diferente. Assim, o desvelamento de atitudes e concepções lingüísticas poderá auxiliar os professores a compreender a complexidade sociolingüística de sua comunidade e levá-los a ver em seu repertório lingüístico traços de sua identidade etnolingüística, em vez de defini-los apenas como “erros” que devem ser eliminados, o que aprofundaremos nas seções 4.5 e 4.6.

A **terceira** justificativa diz respeito à visão êmica, isto é, à perspectiva dos participantes. Buscamos desvelar atitudes e concepções lingüísticas, presentes no discurso didático-pedagógico e nas práticas sociais dos professores na interação em sala de aula. Durante os primeiros dias da pesquisa de campo (maio/2004), muitos professores pareciam acanhados para falar alemão na minha presença, mesmo sabendo que eu também havia nascido naquela comunidade e que falava HR e alemão padrão. Mas, após estar integrada na comunidade escolar, essa inibição foi dando lugar ao afloramento de sua identidade teuto-brasileira<sup>12</sup> através do uso de HR (sua língua materna original) e de comentários sobre essa variedade como, por exemplo: “Eu tenho orgulho do meu alemão” (Diário de campo: Neusa, 27.05.2004). Neusa contrapõe a sua variedade ao alemão padrão, cujo ensino foi introduzido a partir de 1991 nas escolas deste estudo e que, ao contrário do HR, goza de prestígio e poder em âmbito (inter)nacional. Contudo, o seu comentário pode tanto estar marcando a identidade etnolingüística de seu grupo quanto pode estar encobrendo um preconceito contra a variedade dialetal, que concorre com o alto prestígio das variedades padrão (alemão e português).

---

<sup>12</sup> O conceito de ‘identidade teuto-brasileira’ utilizamos conforme Seyferth (1994, p. 16), que o utiliza para descrever o pertencimento dos imigrantes alemães ao Estado brasileiro como cidadãos iguais, sem perder a sua identidade enquanto definidora de membros de um grupo étnico.

Importa, portanto, descrever a valoração e as funções sociais do HR na interação com os alunos e averiguar se essa variedade realmente goza de prestígio, conforme o comentário de Neusa leva a crer, ou se ele é estigmatizado no cenário escolar. O fato de os professores atuarem como formadores de opinião e de constituírem a elite cultural nestas comunidades reforça a importância de discutirmos as atitudes e concepções lingüísticas norteadoras de seu fazer didático-pedagógico. Com as questões levantadas na ficha sociolingüística, no questionário e nas entrevistas individuais <sup>13</sup> levamos os professores a refletir sobre o complexo sociolingüístico, do qual fazem parte como sujeitos ativos na luta entre culturas (BOURDIEU, 1998), e sobre as suas atitudes e concepções lingüísticas, subjacentes à sua forma de conduzir a construção do conhecimento como, por exemplo, transparece no comentário de Neusa, quando solicitamos a sua opinião sobre a crença presente nos comentários de vários professores e freqüentemente articulada pelos membros destas comunidades: “falar alemão em casa dificulta a aprendizagem do português”: <sup>14</sup>

Agora refletindo sobre isso contigo [...], muitas vezes tu dá a culpa para o alemão e o alemão não tem nada a ver com isso [...]. A criança em casa tem problemas afetivos [...]. Então muitas vezes o professor dá a culpa para o alemão. Então às vezes tem a ver e às vezes não tem a ver.

(Excerto da entrevista com Neusa, 22.12.2004, fita 6: lado A).

Nas escolas deste estudo, tais atitudes também podem dificultar a interação e a integração das crianças que ingressam com restrito conhecimento de português na escola, sobretudo quando o professor desconhece ou nega a realidade dessas crianças, como revela este comentário: “Hoje em dia todo mundo já sabe português quando chega à escola” (Diário de campo: Neusa, 27.05.2004). Cabe, então, averiguar se isso se confirma em todas as turmas da Pré-escola e da 1ª série nas três escolas.

O desvelamento e a discussão de atitudes e concepções lingüísticas, subjacentes ao fazer didático-pedagógico de professores de comunidades bilíngües alemão-português, portanto, poderão proporcionar aos professores em geral uma reflexão sobre realidades sociolingüísticas semelhantes e ajudá-los a desvencilhar-se de crenças como, por exemplo, a de que proibir o uso de alemão facilitaria o aprendizado do português. Uma reflexão sobre a valoração e o uso das diferentes variedades lingüísticas e os traços de fala de minorias etnolingüísticas e/ou de classes sociais desfavorecidas poderá revelar a discriminação econômica e a ideologia da exclusão social (BAGNO, 2002, p. 15 ss.), subjacente aos

<sup>13</sup> Ver os apêndices 4 e 5. O questionário e a ficha sociolingüística foram criados por nós.

<sup>14</sup> Ver a seção 4.1.

preconceitos lingüísticos, os quais precisam ser trazidos à superfície e desvelados para então poder desconstruir as crenças que os alimentam. A presente reflexão, portanto, poderá ajudá-los a conscientizar-se de seu lugar social na comunidade e a promover um trabalho de conscientização que vise formar cidadãos verdadeiramente democráticos, que saibam respeitar as diferenças sociais, lingüísticas e identitárias e que não discriminem o outro em função de seu *status* social e de sua fala.

## 1.2 Delimitação do Objeto e Objetivos deste Estudo

Em termos de contribuição teórica, este estudo insere-se na área da Sociolingüística, especificamente, nos estudos de bilingüismo, política lingüística e, sobretudo nos estudos de atitudes e concepções lingüísticas (SMITH, 1973; GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982; FASOLD, 1984; OMDAL, 1995; SEPÉ, 1998; BAGNO, 2002; KAUFMANN, 1997, 2003; ALTENHOFEN, 2004). De acordo com a tradição dessa área de estudos, a variação lingüística não pode ser explicada apenas através de fatores sociais e situacionais; é preciso incluir as normas, os valores e os modelos de prestígio na comunidade.

Atualmente, os estudos sociolingüísticos brasileiros focalizam, primordialmente, as diferentes variedades do *continuum* do português brasileiro, portanto, a sua diversidade interna como, por exemplo, o estudo de Bortoni-Ricardo (1984), que examina o bidialetalismo e os problemas de comunicação interdialeto presentes numa escola de uma comunidade rural de Brasília, e atenta para a importância de uma formação adequada para lidar com as especificidades de tais comunidades de fala. Zilles (1999) retoma o debate sobre a ‘língua falada’ no Brasil e atenta para a necessidade de o professor “respeitar a identidade do aluno, pois não se trata de impor uma única variedade de língua, de substituir seu dialeto pela língua padrão ou de ameaçar sua identidade pessoal”. Em consonância com Zilles (1999, p. 103), defendemos a construção do conhecimento com base na identidade lingüística do aluno a fim de promover uma representação positiva de seu eu: um ser capaz de aprender e criar, de exercer o seu direito à cidadania e de participar da construção de uma sociedade mais humana.

Até a década de 80, os estudos sobre bi e multilingüismo eram muito reduzidos no Brasil, o que, em parte, pode ser um reflexo da repressão às línguas alóctones no passado e da paralela imposição do português como única língua oficial. As conseqüências dessa repressão transparecem, por exemplo, no estudo de Pereira (1999), que examina o *continuum*

oral/escrito na produção de crianças de uma classe bisseriada numa comunidade multilíngüe e rural, mais precisamente, na Linha São Pedro, no município de Missal, Paraná. A autora relata que, a despeito de a professora e boa parte da turma saberem falar alemão, ela falava apenas português em aula e que os alunos restringiam o seu uso de alemão em aula apenas a funções específicas como, por exemplo, para conversar entre si e para inviabilizar a compreensão de certos comentários para os colegas não-falantes de alemão. Portanto, para afirmar e demarcar a identidade de grupo.

Atualmente, os estudos sobre comunidades bi e multilíngües estão tomando corpo e amplitude.<sup>15</sup> A maioria dos estudos em escolas em tais comunidades (PARAÍSO, 1996; ALTENHOFEN, 1997; PEREIRA, 1999; JUNG, 2003; HILGEMANN, 2004; BREUNIG, 2005; SPINASSÉ, 2005) e em comunidades “bidialetais” (BORTONI-RICARDO, 1984; BORTONI, 1994; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2003) descortina a discrepância entre as exigências do currículo escolar e a realidade sociolingüística dos alunos. Entre outros aspectos, esses estudos destacam que os professores dessas comunidades freqüentemente se deparam com conflitos identitários, porque a escola muitas vezes nega a realidade sociolingüística de seu alunado, conforme também observam Ammon e Loewer (1977, p. 12 e ss.). Esses autores partem da língua do aluno e propõem um método de ensino contrastivo para trabalhar as “interferências” das variedades dialetais no alemão padrão na Alemanha e destacam que, somente quando o professor sabe, precisamente, sob quais bases irá construir o conhecimento, ele poderá avançar em direção ao uso adequado da língua padrão, sem ferir a identidade do aluno.

Todavia, a discrepância existente entre a realidade sociolingüística em tais comunidades e as exigências do sistema escolar, que, historicamente, serve à ideologia dominante, em geral, contribui para a veiculação de crenças e preconceitos lingüísticos em relação aos traços de fala e às variedades dialetais dessas comunidades. De um lado, o poder e o prestígio da **língua majoritária** - a “língua oficial” que, em geral, é percebida como um capital lingüístico imprescindível para a ascensão social e cultural e para a inserção no mercado de trabalho - justificam o seu ensino na escola, mas não a proibição e a estigmatização de outras variedades lingüísticas. De outro lado, as **línguas minoritárias**, freqüentemente, estigmatizadas e vinculadas a estereótipos e preconceitos lingüísticos, em âmbito nacional e regional, mas que, em âmbito local, dependendo do cenário e do contexto situacional e interacional, podem, simultaneamente, constituir a língua majoritária e de maior

---

<sup>15</sup> Neste estudo, abordaremos algumas pesquisas brasileiras recentemente realizadas no cenário escolar. Para obter um perfil sobre estudos anteriores remetemos ao estudo de Altenhofen (1996).



prestígio, o que, em parte, é fruto da lealdade lingüística ao grupo (*language loyalty*) (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982, p. 8 - 9).

Todavia, o valor simbólico de uma variedade lingüística e/ou sotaque não existe *a priori*, mas é co-construído em âmbito (inter)nacional, regional e local e, sobretudo, a partir e dentro de contextos interacionais e situacionais, sendo que essa co-construção é fortemente determinada pelas concepções lingüísticas dos participantes. Fausel (1959), ao descrever o alemão falado no Rio Grande do Sul, afirma que a troca de consoantes surdas por sonoras e vice-versa constitui uma das principais características do português dos colonos alemães, e destaca que tais trocas fonêmicas são usadas como estereótipos, conforme revela o seu comentário:

Quando o brasileiro caricatura o colono alemão falando português, em suas piadas em folhetos impressos ou em suas apresentações em rádio, ele primeiramente o leva a trocar todas as consoantes surdas pelas sonoras e vice-versa. Também os alemães caricaturam o português da colônia de forma semelhante (FAUSEL, 1959, p. 53, tradução nossa).

Cabe, então, averiguar se e em que medida as crianças das comunidades rurais e bilíngües (alemão-português) deste estudo ainda hoje fazem tais trocas fonêmicas, e descrever como os professores avaliam as características do repertório lingüístico de suas comunidades de fala e como eles tratam essas trocas fonêmicas na interação face a face. Nessas comunidades, as precárias condições socioeconômicas e a falta de acesso ao ensino formal de português pelas primeiras gerações de imigrantes e seus descendentes contribuíram para a manutenção de suas densas redes de comunicação em sua língua materna original (HR) de tal modo, que na 5ª geração ainda há crianças que ingressam praticamente monolíngües em alemão na escola.

Sem dúvida, isso não constitui um problema, quando a escola e o seu corpo docente estão preparados e empenhados para assumir a sua responsabilidade de atender às necessidades sociolingüísticas específicas dessas crianças. Mas, em caso contrário, o restrito conhecimento de português reduz as suas possibilidades de inter-agir em condições lingüísticas iguais, uma vez que a língua de interação exigida pela escola difere de sua língua de domínio, o que pode retardar o seu desenvolvimento social e cognitivo, visto que a cognição se inicia em situações sociais e a interação constitui o seu principal fundamento (VIGOTSKI, 1998).

Assim, o **objetivo central** deste estudo é desvelar e discutir atitudes e concepções lingüísticas (crenças e preconceitos lingüísticos) de 20 professores (Jardim à 4ª série) em três

escolas de comunidades rurais e bilíngües alemão-português, em relação: 1) à alternância de português e HR em cenários e situações que requerem um estilo de linguagem mais monitorado ou não-monitorado; 2) à proibição e ao uso de alemão no cenário escolar e à manutenção do HR; 3) à não-diferenciação entre surdas e sonoras, à neutralização da vibrante e ao “sotaque alemão” e, por fim, visa discutir a inter-relação entre as concepções de seis professoras e o papel que conferem ao alemão bem como o modo como tratam esses traços de fala na interação com os alunos. Primeiramente, descrevemos a constituição do repertório lingüístico, a dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional e a manutenção do HR na 5ª geração, para fundamentar esta discussão nos contextos sócio-histórico, sociolingüístico e cultural dos participantes desta pesquisa.

Essa ênfase justifica-se porque parte dos problemas referentes à socialização e à escolarização das crianças dessas comunidades, muitas vezes, reside na forma (em grande medida, determinada pelas suas crenças e concepções lingüísticas) como o professor conduz a co-construção do conhecimento frente aos traços de fala do repertório lingüístico de sua comunidade e de seu alunado, na interação face a face. Com este estudo, esperamos promover uma reflexão sobre questões pertinentes à realidade sociolingüística de comunidades bi e multilíngües e/ou bidialectais e destacar a importância de uma formação sociolingüística dos professores para atender às necessidades específicas dessas crianças.

Além da área da Sociolingüística, este estudo também se insere nos estudos da Sociolingüística Interacional. De acordo com a tradição dessa área de estudos, os participantes estão continuamente negociando papéis sociais de falantes e ouvintes e introduzindo alinhamentos (*footings*) (GOFFMAN, 2002) e “convenções de contextualização” (GUMPERZ, 2002), que os orientam sobre as possibilidades de interpretação e co-construção de contextos interacionais e sobre o que está acontecendo na interação. Os estudos dessa área tratam da complexidade inerente a qualquer tipo de interação face a face. A descrição situada a partir da teoria de construção interacional permite compreender como as diferentes formas comunicativas manifestam significado social e referencial:

Uma teoria de construção interacional dos contextos sociais é crucial para a compreensão de como as formas comunicativas vêm a manifestar significado social além de significado referencial. Uma das maneiras de estudar como os contextos são gerados e mantidos socialmente em interações face a face é estudar os processos de organização por meio dos quais os contextos mudam de um instante a outro e analisar os processos de cognição social - inferência interacional - mediante os quais os participantes monitoram os indicadores verbais e não-verbais de tal mudança (ERICKSON e SHULTZ, 2002, p. 234).

A teoria da construção interacional permite compreender a constituição da interação face a face em sala de aula e averiguar como as concepções lingüísticas, subjacentes ao fazer didático-pedagógico do professor, adquirem forma e significados sociais dentro e a partir de contextos interacionais. Essa teoria permite descrições situadas e uma análise mais refinada do tratamento que os professores conferem aos traços de fala de sua comunidade e ao uso de alemão na interação com os alunos em sala de aula.

As motivações pessoais, as justificativas teóricas e os objetivos acima descritos nos conduzem às perguntas deste estudo que abarcam cinco tópicos temáticos:

- 1 **A constituição do repertório lingüístico das comunidades deste estudo**
  - 1.1 Quais línguas constituem o repertório lingüístico das comunidades deste estudo e quais características ele apresenta?
  - 1.2 Como se configura a dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional?
  - 1.3 Quais são os graus de domínio e de uso de HR pelos alunos do Jardim à 4ª série nos cenários escolar e familiar? Qual é o grau de manutenção do HR na 5ª geração?
- 2 **A alternância de HR e português e sua avaliação social**
  - 2.1 Qual é a visão dos professores sobre a freqüência de seu uso alternado de português e HR, em cenários e situações que requerem um estilo de linguagem mais monitorado ou não-monitorado? O que revela a freqüência do uso desse estilo nesses cenários?
  - 2.2 Como os professores avaliam o uso desse estilo?
- 3 **A valoração e o uso das variedades alemãs no cenário escolar**
  - 3.1 É permitido falar alemão no cenário escolar? Em caso positivo, esse uso serve a funções específicas?
  - 3.2 Quais atitudes e concepções lingüísticas transparecem no uso e na valoração das diferentes variedades que constituem o repertório lingüístico (HR, alemão padrão e português) no cenário escolar? Quais variedades gozam de prestígio e/ou sofrem de estigma no cenário escolar? Por quê?
  - 3.3 Qual é a visão dos professores sobre a influência do alemão na socialização e no desenvolvimento cognitivo das crianças que ingressam com restrito conhecimento de português na escola?

#### 4 **Os traços de fala no português de contato com o HR**

- 4.1 Há traços de fala específicos que caracterizam o repertório lingüístico das comunidades deste estudo? Quais são os mais comuns e qual é a sua origem na visão dos professores?
- 4.2 Como os professores avaliam e abordam esses traços de fala? Como “erros” e “interferências” que devem ser eliminados e/ou como traços da identidade teuto-brasileira de sua comunidade de fala e de seus alunos, cuja expressão deve ser respeitada?

#### 5 **O tratamento dos traços de fala e o papel do alemão na interação em aula**

- 5.1 Como as concepções de seis professoras <sup>16</sup> se refletem no tratamento que conferem às trocas fonêmicas e à alternância para o alemão na interação com os alunos? Quais funções sociais os falantes conferem ao seu uso de alemão na interação em aula?

Apresentadas as motivações, as justificativas e os objetivos deste estudo, no capítulo seguinte, apresentaremos a fundamentação teórica.

---

<sup>16</sup> Na análise das práticas sociais escolhemos apenas seis professoras porque a Análise da Conversa Etnometodológica é recomendada para pequenos *corpora* por ser muito trabalhosa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A Heterogeneidade Lingüística Brasileira e a Manutenção do Padrão Lingüístico Normativo

Nesta seção, primeiramente, contextualizaremos o presente estudo na realidade sociolingüística brasileira a partir de uma reflexão sobre a sua heterogeneidade lingüística e a padronização e manutenção do padrão lingüístico normativo no Brasil e suas implicações sociais e pedagógicas, bem como sobre a sua relação com atitudes lingüísticas públicas (políticas lingüísticas). A seguir, definiremos as variedades lingüísticas cuja valoração social é objeto deste estudo.

Lucchesi (1994) propõe uma tripartição de normas lingüísticas: a norma **padrão** compreende as “formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas”, razão pela qual constituem as formas impostas cujo uso se restringe à escrita e a situações muito formais da língua falada; a norma **culta** compreende os padrões lingüísticos característicos “dos segmentos plenamente escolarizados, ou seja, dos falantes com curso superior completo” e a norma **vernáculo** compreende “os padrões lingüísticos das classes baixas, dos falantes não-escolarizados” (LUCCHESI, 1994, p. 18 - 26). Todavia, a sua concepção de vernáculo nos parece questionável, por limitar-se às classes baixas. Assim, o concebemos como “a fala corrente do dia-a-dia, numa comunidade de fala” (TRASK, 2004, p. 304) independente da classe social.

Num outro estudo, Lucchesi (2002) contrapõe a heterogeneidade e a polarização dos padrões de comportamentos lingüísticos que caracterizam a realidade da língua portuguesa no Brasil com as motivações ideológicas, subjacentes à manutenção de um padrão lingüístico ideal que é reforçado pelos “comandos paragramaticais” (BAGNO, 2002, p. 76).<sup>17</sup> Durante as últimas décadas a Sociolingüística tem demonstrado que os aspectos social e funcional da linguagem se interpenetram e que um não pode ser compreendido sem o outro. Essa área de estudos parte da compreensão de que “há uma fusão entre norma e sistema, já que a variação

---

<sup>17</sup> Referindo-se ao arsenal de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornais e de revistas, enfim, aos “consultórios gramaticais”.

normal é estudada como parte integrante do funcionamento do sistema lingüístico, e não como algo que se oponha ou que prejudique esse funcionamento” (LUCCHESI, 2002, p. 74).

Diante dessa fusão, o autor questiona se o conceito de ‘norma’ tornou-se obsoleto dentro da teoria lingüística, cuja resposta busca na análise da realidade sociolingüística brasileira, e conclui que o conceito de ‘norma’ se justifica “na medida em que, numa mesma comunidade de fala, definem-se sistemas de valores e padrões de usos lingüísticos distintos, ou mesmo antagônicos” (LUCCHESI, 2002, p. 75 - 76). Partindo da perspectiva da Sociolingüística Variacionista, o autor concebe o português do Brasil como um sistema heterogêneo, variável e plural, constituído por um **sistema bipolarizado** que se subdivide em dois subsistemas distintos: a norma **culta** é inspirada na língua da Metrópole portuguesa e constituída pelos “padrões de comportamento lingüístico dos cidadãos brasileiros que têm formação escolar, atendimento médico-hospitalar e acesso a todos os espaços da cidadania”, e a norma **popular** compreende os “padrões de comportamento lingüístico da grande maioria da população alijada de seus direitos elementares e mantida na exclusão e na bastardia social”, considerando-se que “grande parte de seus antepassados foram reduzidos à condição de coisa, para usufruto dos seus senhores” (LUCCHESI, 2002, p. 87).

A dinâmica da **polarização lingüística no Brasil**, durante o século XX, caracteriza-se por dois processos de mudança: 1) “de cima para baixo”, ou seja, no português popular das camadas populares (influenciado pela urbanização e o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e da massificação do ensino básico) verifica-se uma tendência em direção ao padrão urbano (semi)culto e 2) “de baixo para cima”, ou seja, no português culto das camadas altas e médias (influenciado pelo aumento do êxodo da cidade para o campo, que intensifica o contato das camadas altas e médias com os dialetos populares rurais) observa-se um afastamento do padrão normativo de matiz europeu (LUCCHESI, 2002, p. 80).<sup>18</sup> Com isso, atenua-se o quadro polarizado que predominava nos séculos anteriores e diminui-se o abismo que separava a fala da elite da fala da população pobre, porém “as marcas dessa polaridade ainda se mantêm; até mesmo porque se conservam as profundas desigualdades sociais que fundamentam a divisão lingüística do Brasil em dois subsistemas distintos: uma NORMA CULTA e uma NORMA POPULAR” (LUCCHESI, 2002, p. 81). As contradições da realidade social brasileira refletem-se, portanto, no plano das normas lingüísticas,

---

<sup>18</sup> De acordo com Bortoni (1989, p. 167), o processo migratório campo-cidade no Brasil acentuou-se fortemente a partir da década de 50. Em 1950, o Brasil tinha 51.944.397 habitantes dos quais 36,16% estavam radicados em área urbana. Em 1980, a população brasileira já havia passado para 120 milhões e a população urbana já representava 67, 60%.

pois ao mesmo tempo em que se observa no plano objetivo dos padrões coletivos de comportamento verbal, uma tendência ao nivelamento das normas lingüísticas brasileiras, no plano subjetivo da avaliação das variantes lingüísticas, o estigma ainda recai pesadamente sobre as variantes mais características da norma popular (LUCCHESI, 2002, p. 88).

O preconceito lingüístico, portanto, cresce e se fortalece no plano subjetivo das avaliações das variedades e variantes lingüísticas e resulta da “ignorância e do estabelecimento de diferenças valorativas baseadas em processos históricos de exclusão e privilégio, capazes de produzir com eficiência e ganho de poder um estigma que deixará exposto aquele que o carrega a todo tipo de avaliação negativa” (BRITTO, 2004, p. 131). Goffman (1988) destaca que o conceito de **estigma** está relacionado a um atributo fortemente depreciativo e o explica da seguinte maneira:

Enquanto o estranho está a nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros [...]. Deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída [...]. Em todos os casos de estigma, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ser facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode impor-se à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. A questão do estigma surge onde há alguma expectativa, de todos os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas também cumpri-la (GOFFMAN, 1988, p. 12).

De acordo com Britto (2004, p. 131), o estigma lingüístico consiste na atribuição de uma marca negativa aos indivíduos devido à sua forma de falar, e a estigmatização lingüística se dá através de dois processos: um sustenta o **estigma gramatical** escolar que, em grande parte, resulta da ação normativa da escola que tende a condenar formas particulares de uso (por exemplo, “*para mim fazer e a nível de*”) e corresponde a uma marca lingüística negativa que, apesar de ser de uso corrente dos falantes da norma culta, é objeto de correção sistemática, e o outro reproduz o **estigma lingüístico social** que está relacionado à condição social do falante (por exemplo, “*nóis vai e a gente vamos*”) e à frustração de expectativas social (GOFFMAN, 1988) como, por exemplo, uma pronúncia diferente. Nesse sentido, Guy e Zilles (2006) destacam que as justificativas adotadas para o caráter de correção atribuído ao padrão freqüentemente se fundamentam na história (a preferência por formas arcaicas como sendo mais corretas), ou em motivos lógicos (por exemplo, a dupla negação em português e inglês), ou na ortografia, isto é, a língua escrita é usada como parâmetro para a língua falada. Aliando-nos a esses autores, destacamos que tais preferências nada mais são do que uma convenção social a serviço das relações de poder numa sociedade. Assim, se a escola deseja

combater o preconceito lingüístico e a exclusão social subjacente a tais justificativas, então ela deve tratar as razões para o estabelecimento de uma variedade padrão como elas são: sociais, políticas e históricas (GUY e ZILLES, 2006, p. 47).

Todavia, o preconceito lingüístico, diferentemente de outras formas de discriminação, não tem sido, sistematicamente, combatido. Quem já não presenciou situações em que uma pessoa é ridicularizada em público pelo seu jeito de falar, e o agente do preconceito é “avaliado positivamente, como se fosse culto, inteligente, enquanto o agredido é avaliado negativamente, como se fosse ignorante e estúpido” (BRITTO, 2004, p. 132)? De fato, não raras vezes, nos deparamos com práticas sociais que ratificam e, até mesmo, incentivam o preconceito lingüístico, o qual, entre tantas outras, é mais uma forma de exercer poder sobre os menos favorecidos, quando não totalmente excluídos. Assim, em consonância com Bagno (2002, p. 15 ss.), Britto (2004) e Guy e Zilles (2006), entendemos que o preconceito lingüístico constitui uma forma de exercer poder e uma manifestação da discriminação econômica e da ideologia da exclusão social, que devem ser trazidos à superfície para poderem ser combatidos.

Lucchesi (2002) atenta para as implicações sociais e pedagógicas da discrepância existente entre o desenvolvimento histórico das normas lingüísticas reais do Brasil e o padrão lingüístico normativo vigente, e para a necessidade de se repensar esse padrão lingüístico, visto que a sua manutenção pode explicar o seu fracasso no plano pedagógico. Esse pensamento também encontra voz nos PCNs (2000, p. 16): “no estudo da linguagem verbal, a abordagem da norma-padrão deve considerar a sua representatividade como variante lingüística de determinado grupo social, e o valor atribuído a ela, no contexto das legitimações sociais”. Concernente ao ensino da norma-padrão do português, convém lembrar que, ao ingressar na escola, a criança já construiu a sua gramática básica e domina o uso do vernáculo. Assim, o que o professor faz “quando corrige o dialeto do aluno, [...] é modificar o seu vernáculo, é impingir-lhe um padrão estranho quando fala, é, enfim, negar que ele já sabe falar” (SILVA, 1994, p. 79). Nesse sentido, Bortoni (1994, p. 83) ressalta que a “língua padrão e o dialeto são componentes do repertório dos falantes, cumprindo funções diferenciadas”, portanto, ambos devem fazer parte da sala de aula.

Em síntese, a discussão sobre preconceito lingüístico trata: 1) das implicações sociais e pedagógicas da ampla difusão da norma-padrão vigente como sendo a única norma que promove a ascensão social e confere prestígio e poder aos que a dominam e 2) da necessidade urgente de as autoridades e profissionais de educação repensarem o ensino da norma-padrão e promoverem um trabalho conjunto e contínuo, no sentido de promover uma conscientização



sociolingüística e a desconstrução dos mitos que alimentam o círculo vicioso dos preconceitos lingüísticos, abordados por Bagno (2002). O ensino da norma-padrão deve estar a serviço da co-construção do conhecimento e da inclusão social e não do fomento e da propagação de preconceitos lingüísticos, aos quais muitas vezes subjazem políticas lingüísticas (atitudes lingüísticas públicas) como, por exemplo, a política lingüística do Estado Novo, o que nos leva ao próximo tópico.

### 2.1.1 Atitudes Lingüísticas Públicas (Políticas Lingüísticas) e o Padrão Normativo

A intervenção humana nas línguas sempre houve, porém os conceitos de **planejamento lingüístico** (determinações referentes às relações entre as línguas e a sociedade) e **política lingüística** (sua implementação) fazem parte dos estudos e debates sociolingüísticos a partir da década de 60. A intervenção nas línguas se dá através do planejamento do *corpus* (uma intervenção na forma da língua como a criação de uma escrita, neologia, padronização ...) e do planejamento do *status* da língua (uma intervenção nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com as outras línguas (CALVET, 2007, p. 12 - 30).

No Brasil, o debate sobre as ‘línguas brasileiras’ e políticas lingüísticas dirigidas às línguas de imigração está ganhando visibilidade em órgãos governamentais e no meio acadêmico <sup>19</sup> a partir da década de 90. Um grupo de profissionais de diversas áreas do conhecimento trabalha na realização de projetos de interesse político-lingüístico educacional, sob orientação do Instituto de Desenvolvimento em Políticas Lingüísticas (IPOL), criado em 1999. Em março de 2006, o IPOL e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) realizaram o 1º seminário sobre a criação do ‘livro das línguas brasileiras’. Nesse encontro, diversos cidadãos brasileiros, falantes de uma língua de imigração, expuseram sobre o direito de falar e transmitir suas línguas maternas. De abril/2006 até setembro/2007, foram traçadas estratégias de reconhecimento, valorização e proteção da diversidade lingüística e de implementação de políticas públicas, cujos resultados foram debatidos com a comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em Brasília, no dia 13.12.2007.

O conceito de política lingüística, em geral, é usado em referência a um conjunto de medidas governamentais e/ou institucionais, que visam fomentar a vitalidade e a manutenção de uma variedade lingüística e/ou a sua padronização. Todavia, essa perspectiva parece

---

<sup>19</sup> De 17 a 20 de julho de 2007 a UFRGS realizou o I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística.

desconsiderar que as medidas político-lingüísticas, muitas vezes, se revelam construtivas e inclusoras para uns e simultaneamente destrutivas e excludentes para outros como, por exemplo, as medidas de repressão lingüística do Estado Novo que, ao proibir o uso das línguas alóctones, simultaneamente, impõem a estigmatização social a essas variedades e aos seus falantes (grupos minoritários), particularmente, às diferentes variedades da língua alemã e aos seus falantes, que até mesmo foram perseguidos e presos em função de sua expressão lingüística e cultural.

As políticas lingüísticas refletem manifestações e atitudes lingüísticas públicas, em relação às línguas e aos seus falantes e ao papel do governo, no sentido de prover serviços públicos como educação e garantir a expressão dos estilos lingüísticos locais dominantes (McGROARTY, 2001, p. 27). As políticas lingüísticas e as práticas institucionais relativas ao ensino de línguas incorporam e formam atitudes em relação às línguas e afetam muitos aspectos da educação, entre outros, a escolha da variedade padrão e do material didático, a determinação do número de horas-aula e a legislação acerca da formação de professores.

As políticas lingüísticas normalmente se defrontam com os interesses políticos e as atitudes das elites de uma sociedade, as quais, em geral, se opõem aos interesses e às atitudes das minorias. De um lado, as atitudes em relação à língua e ao ensino de línguas das elites de uma sociedade são, particularmente, influentes para determinar a política lingüística a ser adotada em nível nacional, estadual e municipal. De outro lado, em busca do reconhecimento de seus direitos lingüísticos, os membros de pequenas comunidades locais, muitas vezes, se opõem aos interesses lingüísticos das elites, conforme mostram os resultados do estudo de Huddy e Sears (1990 apud McGROARTY, 2001, p. 28 - 29), que investigaram as atitudes de adultos em relação à educação bilíngüe em algumas áreas dos Estados Unidos. Esses autores observaram que as atitudes dos respondentes estavam relacionadas a atitudes políticas, ou seja, à conveniência de o governo contrair despesas para esse serviço social, e que a maioria apoiava a educação bilíngüe, quando definida como meio de ajudar os alunos a dominar o inglês, mas muito poucos acreditavam que o apoio do governo garantiria a preservação da língua nativa.

Assim, devido à centralização do poder de decisão e aos interesses meramente políticos da maioria dos programas lingüísticos, em geral, elaborados e difundidos pelas elites, a luta pelo reconhecimento dos direitos lingüísticos das minorias demora séculos como, por exemplo, o direito à educação na língua indígena que foi reconhecido apenas em 1988. Porém, em muitas comunidades de população indígena, o acesso a esse direito continua apenas no papel ou funciona de forma muito precária, devido à falta de uma preparação

adequada de seus professores, conforme relatado por Guedes (2005). Em consonância com McGroarty (2001, p. 29), atentamos para a necessidade da descentralização das tomadas de decisões sobre o ensino de línguas para que os diferentes estilos locais possam influenciar as decisões educacionais, e para os critérios de escolha dos legisladores das políticas lingüísticas que, muitas vezes, são meramente políticos, em vez de profissionais, o que faz com que as decisões sobre línguas e o seu ensino sejam tomadas por profissionais que defendem interesses puramente políticos. O rumo político-lingüístico de uma comunidade e/ou nação deveria ser discutido de forma democrática, ou seja, com as comunidades locais, as instituições educacionais, os lingüistas e os especialistas em linguagem.

Essa lacuna político-lingüística nos conduz ao **ensino do padrão normativo** que muitas vezes é problemático, sobretudo para os professores de comunidades multilíngües e/ou bidialetais, pois, em geral, as exigências institucionais e as expectativas públicas quanto ao ensino de línguas ainda se fundamentam numa visão monolíngüe e purista e, portanto, utópica. Em sala de aula, no entanto, o professor se defronta com a complexidade sociolingüística e a variação do comportamento lingüístico real. Essa discrepância também se reflete nas tensões entre as abordagens descritivas e prescritivas de língua:

A norma descritiva usada pelos sociolingüistas é a afirmação da forma ou de traços de língua que a maioria dos falantes usa na maior parte do tempo; dessa forma, é a afirmação da probabilidade estatística que admite variação. A norma prescritiva, ao contrário, é a regra formalmente afirmada e a ser aplicada a todos os usos de língua em todos os cenários; ela é a matéria que compõe os manuais de gramática e de pronúncia (McGROARTY, 2001, p. 22).

Partindo da **perspectiva sociolingüística**, McGroarty destaca que as normas lingüísticas devem incluir as demandas comunicativas dos diferentes cenários e das diferentes situações, uma vez que eles determinam a (in)adequação dos diferentes estilos e formas. A autora acrescenta a **perspectiva da psicologia social**, segundo a qual, além das formas de línguas usadas nas interações, o termo ‘normas’ deve incluir as expectativas dos participantes quanto ao tom adequado aos diferentes cenários e situações, uma vez que, inconscientemente, esse termo muitas vezes também opera com fatores afetivos para elaborar a avaliação das formas lingüísticas usadas. Tais fatores têm motivado pesquisadores a investigar qual das variedades regionais do português brasileiro agrada mais ou é percebida como modelo a ser seguido por todos os brasileiros como, por exemplo, o estudo de Mota (1994).<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Ver discussão em Sepé (1998).

Os lingüistas usam o termo ‘norma’ num sentido neutro para descrever a forma lingüística mais usada. Contudo, essa neutralidade intelectual “freqüentemente frustra os membros do público educado [...] que querem especialistas em línguas que oferecem afirmações definitivas em relação à língua adequada” (McGROARTY, 2001, p. 23). Essa lacuna cultural entre os lingüistas e o público gera uma tensão que, em parte, parece residir na definição de língua padrão: “A variedade de língua padrão é a que passou por todo o processo de padronização” (McGROARTY, 2001, p. 23). A **padronização**, segundo a autora, inclui quatro etapas: a seleção da norma; a elaboração da norma para os diferentes usos; a restrição da diversidade e a codificação em gramáticas ou dicionários. Uma língua padrão, portanto, constitui o resultado de um processo sócio-histórico, e a escolha de uma ou outra variedade de língua como meio de instrução é uma decisão político-cultural e um indicador das relações de poder em qualquer sociedade.

As **discussões públicas** em relação à **língua padrão** freqüentemente giram em torno do declínio das habilidades lingüísticas dos alunos, pois o que conta são muito mais as normas de codificação escrita do que as normas do uso cotidiano das diferentes variedades de língua. “A variedade padrão é tratada como a forma de expressão apropriada ou como evidência de superioridade moral e forma de pensamento acurado” (McGROARTY, 2001, p. 23), razão pela qual, muitos vêem nas mudanças de uma língua padrão um sinal de decadência não apenas no domínio lingüístico, mas também de alguns atributos morais.

As **instituições educacionais** historicamente têm exercido um papel central na criação e padronização de uma língua nacional. Entre as instituições religiosas, educacionais e governamentais e os meios de comunicação, as escolas têm sido o principal cenário para promover as normas prescritivas, o que faz com que o seu objetivo principal seja ensinar a ler e escrever e, com isso, transforma os seus professores de línguas em “proeminentes reforçadores [dessas] normas” (McGROARTY, 2001, p. 23) e “agentes de controle e de imposição da língua oficial” (BOURDIEU, 1998, p. 32), que

está enredada com o Estado, tanto em sua gênese quanto em seus usos sociais. É no processo de constituição do Estado que se criam as condições de constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas, etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas (BOURDIEU, 1998, p. 24).

Assim, a **escola** torna-se reprodutora desse mercado lingüístico e exerce um papel central na difusão da ideologia de língua única e no processo de legitimação e imposição da língua oficial. De acordo com Bourdieu (1998, p. 44), a escola

possui o monopólio da produção maciça de produtores-consumidores e, por extensão, da reprodução do mercado de que depende o valor social da competência lingüística, sua capacidade de funcionar como capital lingüístico (BOURDIEU, 1998, p. 44).

Aqui vale destacar que o valor atribuído às variedades lingüísticas é fruto do tratamento social que a sociedade lhes confere. A legitimação de uma variedade e a sua conversão em capital lingüístico instaura-se num mercado lingüístico unificado resultante da adoção de critérios de avaliação social que conferem legitimidade aos bens simbólicos da elite dominante. Assim, o *status* social e econômico dessas elites transforma a sua linguagem em capital lingüístico (BOURDIEU, 1998, p. 32).

Diante disso, o **professor** precisa entender as múltiplas e, às vezes, conflitantes facetas das inúmeras influências das atitudes lingüísticas (públicas) e da motivação <sup>21</sup> para o ensino de línguas, para poder compreender como essas influências interferem no processo e no resultado da aprendizagem de línguas. De acordo com Gardner (1982, p. 134), as motivações em relação à língua alvo e aos seus falantes podem ser de ordem instrumental e integrativa, respectivamente. A orientação integrativa, em geral, vem acompanhada por atitudes positivas em relação ao grupo com o qual o falante deseja integrar-se, e, através da orientação instrumental, o falante busca o aprendizado da língua alvo por razões profissionais e/ou acadêmicas, e suas atitudes em relação à língua e cultura alvos não são necessariamente positivas, mas, quando o são, facilitam o seu aprendizado. McGroarty (2001, p. 8) advoga que o sucesso da aprendizagem de uma língua é mais influenciado pelo contexto sociocultural e pela intensidade da motivação do que pelo tipo de motivação. Estudos empíricos partem de múltiplos indicadores de atitudes (como gênero, idade, formação lingüística, tipo de acompanhamento escolar e cultura juvenil local) e mostram que é através da inter-relação dessas variáveis que as atitudes se moldam. Estas, por sua vez, afetam e simultaneamente são influenciadas pela habilidade numa língua, e o sucesso da aprendizagem depende muito da interação entre as pessoas, da natureza da instrução recebida e do amplo contexto de aprendizagem de línguas.

Os membros de uma comunidade como alunos, pais e professores, muitas vezes, entendem que sua principal responsabilidade lingüística é aprender ou inculcar a ‘língua correta’, sem perceber que tal língua ‘correta’ inclui diversas variedades padrão de natureza

---

<sup>21</sup> De acordo com McGroarty (2001, p. 5), a noção de motivação refere-se à combinação do desejo com o grau de empenho feito para alcançar um objetivo.

supra-regional. Assim, um dos desafios dos professores de línguas consiste em desconstruir essa crença, o que requer atitudes de ordem:

- 1) **pedagógica**: implementar métodos, materiais e atividades que não se restrinjam ao uso da variedade padrão, mas que permitam, de acordo com o nível de conhecimento lingüístico dos alunos, usar várias vezes as diferentes variedades lingüísticas das diferentes situações sociais;
- 2) **social**: conhecer bem a realidade social dos alunos para poder atender às suas necessidades educacionais e sociolingüísticas e
- 3) **política**: estar atento às diferentes opiniões, avaliações, atitudes e expectativas acerca do ensino de línguas em sua comunidade, incluindo as tensões entre a ênfase das formas de prestígio e os aspectos relacionados à solidariedade lingüística que estabelecem formas de prestígio encoberto (McGROARTY, 2001, p. 25).

Em síntese, a desconstrução da crença de que a língua padrão é “a língua correta” requer que o professor promova atividades que suscitem discussões com os alunos sobre o *continuum* de variedades lingüísticas de uma nação e o uso funcional e situacional dos diferentes estilos lingüísticos. Dessa forma, poderá sensibilizá-los e motivá-los a desconstruir atitudes negativas e preconceituosas em relação às variedades não-padrão.

As **atitudes de pais e alunos** são formadas, primordialmente, pelo contexto específico da aprendizagem, e a partir de suas experiências pessoais de aprendizado que refletem a sua história, incluindo a responsabilidade dos pais com temas culturais amplos (McGROARTY, 2001, p. 18). Assim, os pais que acreditam que poderiam ter sido ou que foram estigmatizados em função de sua variedade lingüística, conforme relatado por vários dos pais/professores deste estudo, em geral, desejam que seus filhos adquiram a variedade padrão. Eles até podem valorizar o seu dialeto em alguns contextos, mas insistem que seus filhos tenham ampla oportunidade em desenvolver as habilidades na variedade padrão e de prestígio.

Em algumas comunidades bilíngües, os pais pleiteiam pela conservação da língua materna ao lado da aprendizagem da variedade padrão como, por exemplo, os pais de diferentes grupos étnicos - residentes na área de Detroit nos Estados Unidos - queriam que seus filhos aprimorassem as habilidades em sua língua de casa e paralelamente defendiam a necessidade de eles adquirirem um excelente domínio do inglês (LAMBERT e TAYLOR, 1987 apud McGROARTY, 2001, p. 19). Esses autores referem que muitos desses pais haviam-se tornado bilíngües no decorrer de sua vida e consideravam as duas variedades vitais para a formação e desenvolvimento pessoal de seus filhos. Em outras comunidades bilíngües, onde a variedade da comunidade local já se estabeleceu há séculos, “as atitudes dos pais e dos

membros da comunidade podem refletir experiências históricas de grupos que têm sido marginalizados e reprimidos” (McGROARTY, 2001, p. 20), que os levam a entender os ambientes educacionais como de uso exclusivo da variedade padrão. Tal postura também transparece nas atitudes de vários membros das comunidades deste estudo, conforme mostraremos no capítulo 4.

O desafio dos professores consiste em desconstruir essa crença, pois aprender uma variedade padrão, em hipótese alguma, deve implicar a exclusão das demais variedades locais, neste estudo, do HR e do português vernáculo local. Uma questão fundamental em escolas de comunidades bi e multilíngües e/ou bidialetais diz respeito à responsabilidade de ampliar o repertório comunicativo dos alunos que, muitas vezes, é delegada totalmente ao aluno. Sobretudo, em tais comunidades, a coordenação e os professores devem estabelecer os objetivos da aprendizagem de línguas a partir das necessidades sociolingüísticas dos alunos e do conhecimento lingüístico que eles já trazem para a escola. Nesse sentido, é desejável que o professor tenha um conhecimento, ao menos passivo, da variedade de seu alunado.

### **2.1.2 Definição das Variedades Lingüísticas deste Estudo**

Em alguns contextos o conceito de dialeto está vinculado à discriminação social e lingüística e carrega um forte estigma, o qual, segundo Trask (2004), advém do fato de as pessoas, sem preparo lingüístico, muitas vezes usarem o termo ‘dialeto’ em referência a uma variedade regional de pouco prestígio, “mas, em lingüística, o dialeto é sempre uma variedade, dentre outras, de uma língua” (TRASK, 2004, p. 79). O autor define dialeto como “uma variedade lingüística regional ou social, mais ou menos identificável”, tendo-se assim os dialetos regionais e os socioletos; já a língua padrão ele define como “um dialeto bastante especial de um idioma, um dialeto que foi codificado e elaborado para ser utilizado em uma ampla variedade de domínios” (TRASK, 2004, p. 80).

No desvelamento de atitudes e concepções lingüísticas e das práticas sociais dos professores focalizamos a valoração social das variedades padrão (português e alemão) e da variedade dialetal *Hunsrückisch*<sup>22</sup> e sua alternância com o português vernáculo local, e dos traços de fala advindos desse contato intra e interlingual e as implicações sociais e pedagógicas dessa valoração.

---

<sup>22</sup> Também conhecido como *Hunsrück* (ALTENHOFEN, 1996, p. 4).

A variedade *Hunsrückisch* concebemos conforme Altenhofen (1996, p. 27), que usa essa denominação como um termo genérico para descrever a variedade de alemão supra-regional falada no Rio Grande do Sul e no sul do Brasil, a qual se concebe como um *continuum* dialetal que, além de sua base formada pelo contato intralingual entre o francônio-renano e o francônio-moselano oriundo da matriz na Alemanha, engloba uma gama de elementos advindos do contato com outros dialetos alemães e, principalmente, do português, os quais levam alguns pesquisadores como, por exemplo, Damke (1997, p. 1) a denominar essa variedade de *Brasildeutsch*. Todavia, como bem destaca Altenhofen (1998), usar essa denominação leva à impressão de uma língua de imigração homogênea e uniforme. Além disso, Altenhofen (1996, p. 3 - 4) explica que a maioria dos falantes de HR refere-se à sua variedade dominante com o termo *Hunsrückisch* que, por sua vez, está ligado à idéia de pertencer ao maior grupo de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, razão pela qual essa variedade tornou-se uma espécie de coine. O autor também destaca que o sufixo *-isch* designa uma variedade no mesmo sentido que outras variedades dialetais teuto-brasileiras, como o pomerano, o vestfaliano, o suábico, etc. (*Pommerisch, Westfälisch, Schwäbisch*).

O alemão padrão (*Hochdeutsch*) e o português padrão constituem as variedades lingüísticas que contêm “as formas prescritas pelas gramáticas normativas” (LUCCHESI, 1994, p. 18) e pelos dicionários e instituições acadêmicas, responsáveis pela padronização da língua. O **português vernáculo local** constitui “a fala corrente do dia-a-dia, na[s] comunidade[s] de fala” (TRASK, 2004, p. 304) deste estudo, independente da classe social dos indivíduos. O **alemão padrão local** constitui uma variedade do *continuum* dialetal mais próxima do alemão padrão e está presente no sermão e nas palestras do padre.

Nesta seção, fizemos uma reflexão sobre a heterogeneidade lingüística brasileira e a manutenção do padrão lingüístico normativo e suas implicações sociais e pedagógicas bem como sobre as atitudes lingüísticas públicas (políticas lingüísticas), além de definir as variedades lingüísticas deste estudo. A seguir discutiremos alguns aspectos sobre as transferências lingüísticas na aprendizagem de uma L2, particularmente, sobre a (des)sonorização de consoantes e a neutralização da vibrante no português e o tratamento dessas trocas fonêmicas.



## 2.2 As transferências lingüísticas na aprendizagem de uma L2

Weinreich (1974, p. 8 - 9), o precursor dos estudos de Análise Contrastiva (AC), parte da teoria estruturalista de comunicação e descreve os mecanismos e as causas estruturais das transferências e “interferências” lingüísticas na produção oral e escrita de bilíngües. A principal causa de muitos tipos de “interferências”, segundo o autor, reside na identificação parcial dos sistemas de duas línguas, o que causa uma transferência parcial dos elementos e resulta num desvio na L2. Titone (1993, p. 41) afirma que há “interferência” quando um sujeito bilíngüe utiliza em uma língua-alvo ‘A’ traços fonéticos, prosódicos, mórficos, sintáticos, discursivo-pragmáticos ou lexicais da língua ‘B’. Fundamentados no estruturalismo e behaviorismo, os estudos da AC partem do pressuposto de que, através de análises contrastivas, os professores de LE poderiam identificar, nos diferentes domínios, os aspectos que causariam maior dificuldade ao aluno, e que, pela explicação das diferenças e semelhanças entre os sistemas lingüísticos em contato, poderiam diminuir os possíveis ‘erros’, oriundos da transferência negativa, na ‘interlíngua’ do aluno (SCHLATTER, 1987, p. 26).

No final da década de 70 e na de 80, ocorre uma mudança de orientação teórica e metodológica na lingüística e na psicologia: o estruturalismo é substituído pela gramática gerativa e o behaviorismo pela psicologia cognitiva. Essa mudança leva a uma re-análise das causas e conseqüências das “interferências” e transferências lingüísticas na aprendizagem de uma L2. Com isso, desenvolve-se a teoria de Análise de Erros (AE) como uma proposta alternativa para melhorar os métodos de aprendizagem de uma L2. Essa linha de estudos baseia-se na psicologia cognitiva, critica os pressupostos da AC e defende que a maior parte dos erros do aluno não pode ser atribuída à “interferência” de sua língua materna, uma vez que ele é um processador de dados, alguém que interage com a L2 e que (re)formula ou rejeita hipóteses sobre as estruturas (SCHLATTER, 1987, p. 43).

A despeito das críticas, os estudos contrastivos continuam ocupando um espaço significativo nas décadas de 80 e 90 como, por exemplo, os estudos de Damke (1988) e de Ammon e Loewer (1977). Damke (1988) investiga as “interferências” do HR na produção oral e escrita em português dos alunos da 5ª série, em três escolas de comunidades bilíngües alemão-português, mais precisamente, no município de São Paulo das Missões - RS. Fundamentando-se em estudos sobre a aquisição de uma L2, segundo os quais, o aprendizado de línguas em idade tenra traz vantagens para o indivíduo, o autor afirma que,

caso o novo sistema de hábitos requeridos por uma segunda língua não tenha sido aprendido durante o período de máxima plasticidade cerebral, é provável que os hábitos lingüísticos da língua materna, adquiridos antes, tendam sempre a prevalecer, interferindo assim na utilização da segunda língua (DAMKE, 1988, p. 261 - 262).

Além disso, o autor afirma que a falta de domínio do português constitui a principal causa das “interferências” e do surgimento de uma “língua mista” nessa comunidade (DAMKE, 1988, p. 51), e que “a maioria dos alunos apresenta um altíssimo índice de interferências [...] e deveria ser considerado como semi-alfabetizado no português” (DAMKE, 1988, p. 220). Diante disso, o autor propõe um ensino contrastivo para evitar que os alunos internalizem de forma “errada” os fonemas no português, devido às transferências do HR, e sugere que as principais diferenças fonéticas entre as duas línguas em contato sejam explicadas. Por exemplo, em relação à distinção entre o fonema oclusivo bilabial surdo [p] e sonoro [b], o autor sugere que se deve explicar que na variedade HR não existe a diferença [-sonoro] e [+sonoro] como em português, pois no HR (L1) pronuncia-se [p] = [b], e o aluno transfere esse hábito para o português (L2) e dessonoriza o par [+sonoro] do português, provocando a “interferência” [b] > [p] como, por exemplo, em: pulo [ˈpulu]; bule [ˈpuli] (DAMKE, 1988, p. 276).

O conceito de “língua mista” e a noção de ‘mistura lingüística’ são centrais nos estudos estruturalistas que analisam como os sistemas da L1 e da L2 ficam separados, subordinados ou fundidos. Neste estudo, no entanto, nos opomos ao conceito de “língua mista”, porque ele aponta para o uso de um paradigma purista, e à perspectiva behaviorista, presente em suas explicações, pois, como bem observa Schlatter (1987, p. 43), o aluno interage com a segunda língua (L2) e (re)formula ou rejeita hipóteses sobre as estruturas. Além disso, Damke associa a aquisição de uma L2 à maturação biológica do cérebro e à idéia da existência de um período crítico para a sua aquisição. Estudos mais recentes questionam a influência e até mesmo a existência desses fatores como, por exemplo, o estudo de Simões (2004), que discute o papel da pesquisa em aquisição de uma L2 na formação do professor de língua estrangeira. A autora conclui que os aportes dos estudos sociointeracionais constituem uma abordagem mais profícua para a teorização da aquisição de uma L2, do que os aportes cognitivistas centrados na discussão da influência da maturação biológica do cérebro e na hipótese do período crítico para a sua aquisição, pois a aquisição é primordialmente promovida na e pela interação social, que constitui uma atividade sociocognitiva.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Neste estudo, não aprofundaremos a discussão sobre a ‘hipótese do período crítico’, pois isso ultrapassaria os nossos objetivos. Veja mais em Simões (2004).

Por fim, é preciso considerar que as explicações contrastivas, quando não feitas segundo os princípios da pedagogia culturalmente sensível, podem expor a face do aluno e até acentuar tais fenômenos. Ammon e Loewer (1977) investigam as principais dificuldades dos falantes de dialetos de algumas regiões da Alemanha e propõem um método contrastivo para o ensino de alemão. O seu princípio metodológico consiste em partir da língua local dos alunos e contrastar de forma espontânea e neutra (sem valoração social) as diferenças e não segundo o princípio da correção. Em consonância com esses autores, destacamos que somente quando o professor sabe, precisamente, sob quais bases irá construir, ele poderá avançar em direção ao uso adequado da língua padrão e promover o desenvolvimento na língua alvo, sem ferir a identidade do aluno. Ademais, ao incluir a variedade do aluno, o professor ativa a sua consciência para a aprendizagem de línguas e aumenta a sua motivação para a fala e a sua disposição em usar diferentes variedades, de acordo com a situação (AMMON e LOEWER, 1977, p. 12 - 14).

Em suma, o objetivo central do ensino contrastivo é conscientizar o aluno das diferenças entre as línguas para evitar “erros”, enquanto a teoria da AE estuda dos processos da aprendizagem. Nessa linha de estudos, ao contrário dos princípios da AC, os erros cometidos são significativos por revelarem a forma sistemática de como o aluno aprende uma LE ou L2. Diante do exposto, é possível concluir que em alguns contextos lingüísticos a transferência de regras constitui um dos processos envolvidos na aprendizagem de uma LE ou L2 (SELINKER, 1972, p. 174 - 183) e que as duas linhas de estudo se complementam, uma vez que ambas apresentam lacunas devido à complexidade dos fatores que atuam no processo ensino-aprendizagem de línguas e à imprevisibilidade da ocorrência da maioria dos erros, porque o aluno interage dentro e a partir de contextos interacionais que, em alguma medida, são influenciados pelas suas experiências e pelos seus conhecimentos pessoais, o que torna a sua produção lingüística singular. Até aqui discutimos alguns aspectos gerais sobre transferências e “interferências” na aprendizagem de uma L2 e LE e a seguir apresentaremos uma síntese sobre a origem do principal processo de mutação consonantal da variedade dialetal HR e da neutralização da vibrante na fala em português dos falantes de HR, cuja valoração social é objeto deste estudo.

### 2.2.1 A (Des)sonorização e a Neutralização da Vibrante no Português

De acordo com Weinreich (1974, p. 8 - 15), a “**interferência**” fônica ocorre quando um bilíngüe identifica um fonema do sistema secundário (L2) com um fonema do sistema primário (L1) e o reproduz segundo as regras deste sistema, isto é, o bilíngüe transfere sons do sistema da L1 para o da L2. Trata-se, portanto, da forma de perceber e produzir os sons. A **atitude do falante** em relação ao fonema emprestado normalmente é associada ao *status* da variedade lingüística, sendo que a variedade de menor prestígio, muitas vezes, é usada para obter efeitos cômicos. A “interferência” fonêmica, portanto, pode tanto promover o prestígio quanto a estigmatização de uma variedade lingüística e de seus falantes, conforme podemos observar na avaliação social do HR no capítulo 4.

De acordo com Altenhofen (1996) e Damke (1997), a maioria dos processos de mutação consonantal do HR não advém do contato entre o português e o HR, mas tem sua origem na formação dos dialetos e até do alemão padrão na Alemanha. Há quatro processos de mudança consonantal que contribuíram de forma significativa, tanto pela sua quantidade de adventos quanto pela qualidade de cada processo, na formação e mudança da estrutura do HR. Os mais significativos são: as (des)sonorizações que atingem principalmente as oclusivas [b, d, g] < > [p, t, k], as dentais [s] < > [z] e palatais [ʃ] < > [ʒ] aspiradas do HR (ALTENHOFEN, 1996, p. 260 e ss.; DAMKE, 1997, p. 85 - 102).

Neste estudo, nos centraremos apenas nas (des)sonorizações das oclusivas [b, d, g] < > [p, t, k] e das fricativas [ʃ] < > [ʒ] porque a troca das oclusivas surdas e sonoras e das aspiradas constitui uma característica típica da estrutura do HR e dos falantes dessa variedade (ALTENHOFEN, 1996, p. 258 - 285) e porque esses traços são freqüentemente estigmatizados, conforme podemos observar neste excerto do estudo de Fausel (1959), que investiga a formação do vocabulário do HR. Em relação às “interferências” e ao surgimento de uma *Mischsprache* (“língua mista”) o autor escreve:

Primeiramente percebe-se uma forte transformação de muitas vogais e consoantes. A despeito de *essas mudanças muitas vezes resultarem de preguiça mental, ouvido ruim e pronúncia relaxada*, subjaz a elas a tentativa de se adaptar a palavra, inicialmente desconhecida, ao falante alemão. *Ao menos tais transformações muitas vezes podem ser consideradas tentativas para conferir um tom e uma aparência alemã à nova palavra.* Consoantes iniciais, mediais e finais são transformadas: surdas transformam-se em sonoras e vice-versa. Quando o brasileiro caricatura o colono alemão falando português, em piadas em folhetos impressos ou em apresentações em rádio, então primeiramente o leva a trocar todas as consoantes surdas pelas sonoras e vice-versa. Também os alemães caricaturam o português da colônia de forma semelhante, porém na transformação os sons não-alemães são substituídos por alemães e, assim, inconscientemente, confere-se à palavra um tom alemão. [...] Muitas vezes encontra-se

‘b’ em vez de ‘p’ (*Babai* = papai); ‘d’ em vez de ‘t’ (*Bidock* = pitoco, *Engschende* = enchente); ‘g’ em vez de ‘c’ e ‘qu’ (*Bigass* = picaço, *Birigitt* = periquito); ‘k’ em vez de ‘g’ e ‘gu’ (*Kamell* = gamela, *kaparowe* = guabiroba) [...].<sup>24</sup> *Conforme mostram os exemplos, muitas palavras tiveram que passar por duas ou mais mudanças até se adaptarem um pouco à boca do colono* (FAUSEL, 1959, p. 52 - 53, tradução e grifo nossos).

Esse texto orienta-se por uma perspectiva monolíngüe, purista e excludente e, sobretudo as orações grifadas, refletem preconceito lingüístico, pois a língua aparece como vítima nas mãos dos colonos, os quais, supostamente, não se esforçam para aprender e usar corretamente as variedades padrão (o alemão e o português), que gozam de prestígio e de um elevado *status* social e jurídico. O autor parece desconsiderar que, nas pequenas comunidades rurais, a 1ª e 2ª gerações de imigrantes e seus descendentes, em geral, não tiveram acesso ao aprendizado formal de português. Assim, muitas vezes, sem a devida preparação em alemão padrão e sem professores de português, ensinavam o que sabiam. Ademais, o conceito de “língua-mista” contém um paradoxo, porque não existem línguas puras e a constituição de toda e qualquer língua ou variedade de língua pressupõe mistura.

Damke (1997, p. 99 - 101) explica que, de um modo geral, se trata de um complexo de vários processos de mudanças fonéticas, como os da (des)sonorização e da aspiração, que atingem os mesmos sons e cujas fronteiras muitas vezes não são claramente distinguíveis, sendo que, na maioria das vezes, a aspiração de [ p, t, k ] > [ p<sup>h</sup>, t<sup>h</sup>, k<sup>h</sup> ] ocorre no início da palavra no HR. Koch (1974, p. 99) afirma que, “como as consoantes oclusivas surdas do português não são aspiradas, elas muitas vezes são substituídas pelas respectivas sonoras do alemão ou vice-versa”. Altenhofen (1996) faz uma ampla descrição do HR e explica que nessa variedade ocorre uma sonorização em sílaba pós-tônica e uma dessonorização em sílaba tônica e uma neutralização entre, por exemplo, b e p<sup>h</sup> em favor de ɸ (*'packen'* [p<sup>h</sup>agə] (conseguir terminar algo) *'backen'*, *'Backen'* [ɸagə]) (ALTENHOFEN, 1996, p. 270)<sup>25</sup>. O autor explica que os falantes de HR transferem os processos de sonorização e dessonorização, em posição tônica, das consoantes de sua língua materna original (HR), principalmente quando há uma lacuna no português, ou seja, quando determinado som faz parte da estrutura fonética do HR, mas não da do português. Em relação a essas trocas fonêmicas vale destacar que a sonorização [t] > [d] é muito freqüente no HR, mas, em geral, a dessonorização é muito mais freqüente que a sonorização, e que a consoante sonora palatal fricativa [ʒ] não existe na estrutura do alemão padrão e do HR, o que leva os falantes de HR a substituí-la pela fricativa surda [ʃ], consoante foneticamente semelhante, no português.

Em comunidades bilíngües (alemão-português), o estereótipo mais freqüente em relação ao contato do português com o alemão refere-se à (des)sonorização das oclusivas [b, d, g] < > [p, t, k] e das fricativas [ʃ] < > [ʒ], sobretudo em posição pré-vocálica, conforme

<sup>24</sup> Aqui apresentamos apenas alguns dos inúmeros exemplos apresentados pelo autor.

<sup>25</sup> Para ver uma ampla descrição do HR remetemos ao estudo de Altenhofen (1996).

vimos no início desta seção. A esse fenômeno acrescenta-se o estereótipo da **neutralização do [r] forte**, muitas vezes também descrita como abrandamento do [r] forte, no início do vocábulo, em posição intervocálica e em início de sílaba precedida por consoante. Relativamente ao abrandamento do [r] forte em dialetos brasileiros que envolvem outras línguas, Cagliari (1997) destaca que,

embora tradicionalmente se use o termo vibrante para os sons que se escrevem com a letra R em Português, com exceção do Português Europeu e de algumas pronúncias muito particulares no Brasil, em geral, *oriundas de dialetos que envolvem outras línguas*, como o dialeto brasileiro de origem italiana, o que se ouve mais freqüentemente é um som fricativo (velar ou glotal) e um tepe (CAGLIARI, 1997, p. 34, grifo nosso).

Em comunidades bilíngües (alemão-português), esse abrandamento resulta da inexistência dos parâmetros fonológicos [rr], [x] e [R] no HR e no alemão padrão, pois essas variedades possuem apenas o [r] simples em seu sistema fonológico, portanto, com local e modo de articulação diferentes do [r] forte do português. A inexistência desses parâmetros em sua L1 leva os falantes dessas variedades a pronunciar um [r] fraco, no lugar de [rr], [x] e [R] no português (DAMKE, 1988, p. 222 e 238). Altenhofen (1997, p. 302 - 306) explica que o abrandamento do /r/ no português segue a tendência do germânico ocidental e é pronunciado no HR como [r]. Margotti (2004, p. 10) mostra que esse fenômeno também ocorre no português de contato com o italiano e também explica que a inexistência do [r] forte na coine vêneta leva os falantes a abrandar o [r] forte em português.

No português brasileiro, o contraste fonêmico entre [r] forte e [r] fraco somente é atestado em posição intervocálica como em “carro” /'kaRo/ e “caro” /'karo/ (CRISTÓFARO-SILVA, 1999, p. 143). O [r] forte apresenta várias possibilidades articulatórias e o uso variável do fonema /r/ está relacionado à posição que ocupa na sílaba:

se pré-vocálico, em início de palavra (*roupa*) e em início de sílaba precedida por consoante (*gen-ro*), a forma mais comum é o [r] forte (vibrante alveolar ou fricativa velar); em coda silábica (*a-ler-tar*) e em encontros consonantais tautossilábicos (*brado*), o [r] fraco é predominante, mais precisamente, o tepe (MONARETTO, 2002, p. 254).

Porém, segundo a autora, conforme ocorreu em outras regiões brasileiras, no sul do Brasil, há um processo de substituição da vibrante alveolar [r] por uma fricativa velar [x], o que revela uma tendência ao desaparecimento da vibrante anterior.

Em suma, a maioria dos estudos aqui abordados faz referência à transferência de regras da L1 na aprendizagem e produção de uma L2, sobretudo oral e em comunidades

bilíngües. E, ao contrário da crença muitas vezes veiculada, não apenas as diferenças, mas sobretudo as semelhanças entre os sistemas lingüísticos em contato podem causar dificuldades na aprendizagem de uma L2 (SPINASSÉ, 2005, p. 214 - 216). O fenômeno da transferência lingüística, no entanto, constitui apenas uma entre as inúmeras estratégias de aprendizagem de línguas, e os “erros de interferências” não podem ser elucidados apenas através de aspectos como similaridade e diferença, como bem observa Schlatter (1987, p. 43). E, tratando-se de comunidades bi e multilíngües, é preciso olhar para as circunstâncias sociais sob as quais as crianças se tornam bilíngües (SKUTNABB-KANGAS, 1988) e averiguar se a aquisição das duas línguas foi simultânea ou sucessiva. Ademais, os bilíngües começam a diferenciar entre os dois sistemas muito antes de serem capazes de refletir conscientemente sobre formas lingüísticas e, além do fenômeno da transferência de regras da L1 para L2, há uma gama enorme de fatores que interferem na aprendizagem de línguas ou a promovem.

Durante os seis meses de convivência com as três comunidades constatamos que, em maior ou menor grau, a não-diferenciação entre consoantes surdas e sonoras e a neutralização da vibrante constituem uma marca do repertório lingüístico da maioria dos membros destas comunidades. Com o conceito de **repertório lingüístico** nos referimos à “gama de recursos lingüísticos à disposição do indivíduo ou da comunidade” (SRIDHAR, 2001, p. 50), e na perspectiva interacional, à “totalidade de formas lingüísticas regularmente usadas no curso de uma interação socialmente significativa” (GUMPERZ, 1964 apud DURANTI, 2003, p. 71). Duranti acrescenta que ao conceito de repertório lingüístico subjaz o pressuposto de que “falar uma língua significa estar envolvido num processo contínuo de tomada de decisões que, não necessariamente, são conscientes”. Neste estudo, não aprofundaremos os processos de (des)sonorização e de neutralização da vibrante, pois o nosso objetivo é descrever e discutir a visão dos professores sobre a sua freqüência na produção oral dos alunos (5ª geração) e sobre a sua valoração social, bem como analisar o tratamento que conferem a tais trocas fonêmicas na interação com os alunos, o que abordaremos a seguir.

### 2.2.2 O Tratamento das Trocas Fonêmicas

De um modo geral, o tratamento conferido às trocas fonêmicas, advindas da variedade dialetal de uma comunidade de fala, está calcado no princípio da correção, ou elas são ignoradas, conforme vimos no estudo de Ammon e Loewer (1977). Ambas as atitudes são problemáticas, pois tratá-las apenas como “erros de interferências”, que devem ser

eliminados, significa desrespeitar a identidade do aluno, e ignorá-las, muitas vezes, significa condená-lo a carregar o estigma da variedade de menor prestígio em âmbito nacional, pelo qual deverá responder social e, mais tarde, também profissionalmente.

Diante disso, sugerimos que, frente à realização de uma regra não-padrão pelo aluno, o professor identifique a diferença e conscientize o aluno sobre essa diferença para que ele “possa começar a modular seu próprio estilo, mas essa conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas” (BORTONI-RICARDO, 1994, p. 92). E, aliando-nos à perspectiva da Sociolinguística Interacional, o professor deve minimizar ao máximo a assimetria na interação aluno-professor através da concessão da palavra ao aluno e da manutenção de seu piso conversacional durante grande parte do tempo da aula, bem como pelo uso de estratégias facilitadoras de aprendizagem como perguntas norteadoras e andamentos (*scaffoldings*).<sup>26</sup>

Durante a convivência com o corpo docente e discente das três escolas, percebemos que a transferência de regras fonológicas da variedade HR para o português, pela 1ª e 2ª gerações, em maior ou menor grau, está cristalizada no repertório linguístico, sobretudo da população adulta destas comunidades de fala. Segundo diversos depoimentos de professores, as crianças que vivem com os avós, e as das escolas B e C, onde quase 100% dos alunos têm um bom domínio da variedade HR, as trocas fonêmicas são mais frequentes. Os “erros” que cometem na produção oral são sistemáticos e, em certa medida, previsíveis quando as características dessa variedade são conhecidas. Aqui é preciso ressaltar que, na perspectiva da variação linguística no português brasileiro e da pedagogia culturalmente sensível às identidades e aos saberes dos professores e alunos destas comunidades, tais trocas fonêmicas não devem ser vistas apenas como “erros de interferências”, mas como traços de sua identidade teuto-brasileira.

Assim, para descrever o tratamento conferido à não-diferenciação entre surdas e sonoras e à neutralização da vibrante, focalizaremos as seguintes questões: (1) as crenças dos professores sobre essas trocas fonêmicas influem em seus padrões de ratificação dos alunos; (2) os professores identificam e explicam essas trocas fonêmicas e quais são as mais frequentes; (3) a sua identificação e explicação ficam prejudicadas, porque eles desconhecem certas regras, ou porque não as percebem na linguagem de seu aluno pelo fato de fazerem parte do próprio repertório; (4) os professores interferem de forma eventual ou sistemática, ou

---

<sup>26</sup> Metáfora cunhada por Cazden (1988) para denominar uma estratégia facilitadora de aprendizado, que consiste numa forma de ajuda que pode vir do professor ou de outro parceiro mais adiantado que, através de perguntas norteadoras, leva o aluno a descobrir o que lhe era encoberto.



não interferem: existem indícios que poderiam explicar a sua opção por não interferir e não trabalhar tais trocas fonêmicas; (5) quais exercícios os professores promovem para que o aluno as vença e, por fim, (6) os professores oferecem estratégias facilitadoras de aprendizagem como andaimentos (CAZDEN, 1988) e fornecem modelos em língua-padrão como estratégia de correção e/ou explicam as diferenças semânticas que essas trocas podem causar, através de pares mínimos como: pato/bato, teus/Deus, gato/gato, chá/já, caro/carro.

Tendo em vista que o nosso estudo investiga atitudes e concepções lingüísticas em comunidades bi e multilíngües, na próxima seção discutiremos algumas questões pertinentes ao bilingüismo e à educação de crianças de minorias em tais comunidades.

### **2.3 O Bilingüismo, a Avaliação Social das Línguas e a Competência Lingüística em Comunidades Multilíngües**

Nesta seção, abordaremos algumas questões relacionadas ao bilingüismo e à interação e avaliação social das variedades lingüísticas em comunidades multilíngües. Primeiramente, discutiremos o conceito de bilingüismo, alguns aspectos pertinentes à educação de crianças de minorias e os padrões de escolha e avaliação das variedades lingüísticas (padrão e não-padrão) em tais comunidades. Em seguida, discutiremos alguns aspectos concernentes à competência lingüística de falantes bilíngües e à aquisição e ao uso da linguagem por crianças bilíngües. Por fim, discutiremos a avaliação social da alternância de códigos.

#### **2.3.1 Definição de Bilingüismo**

Nos dois extremos do espectro de definições de bilingüismo encontramos critérios abrangentes ou restritivos demais como, por exemplo, nas definições de Haugen (1953) e Bloomfield (1933), referidas por Romaine (1995, p. 11). Para Haugen (1953) o bilingüismo começa quando o falante de uma língua consegue produzir enunciados completos e com significado em outra língua. Já para Bloomfield (1933), o sujeito bilíngüe deve ter domínio semelhante ao nativo em ambas as línguas, isto é, o indivíduo deve usar igualmente bem as duas línguas, sem evidenciar traços da língua A, quando usa a língua B e vice-versa. Bloomfield parte de critérios muito rigorosos e a sua definição é muito excludente porque pressupõe um eqüilingüismo, ou seja, um domínio igual nas duas línguas, o que nos parece

muito difícil, senão impossível de ocorrer. Raramente os bilíngües são igualmente fluentes em ambas as línguas, em relação a todos os tópicos possíveis, o que mostra que, em geral, a distribuição das funções das línguas na sociedade é desequilibrada e complementar, pois o sujeito as usa de forma funcional, isto é, de acordo com a situação, confere diferentes papéis a cada uma delas (FISHMAN, 1971 apud ROMAINE, 1995, p. 19).

Hansegård (1975 apud ROMAINE, 1995, p. 262) introduz o conceito de bilíngüe parcial (*semilingual*) em referência aos indivíduos que apresentam um alto déficit lingüístico (entre outras áreas, no léxico), quando comparados com monolíngües do mesmo grupo social e com a mesma formação escolar, e em referência aos que apresentam desvio da norma nas duas línguas e um baixo grau de automatismo e dificuldade para expressar significados emocionais. Esse conceito freqüentemente assume uma conotação pejorativa e não se restringe a uma descrição lingüística, mas ele apresenta uma visão ideológica e política, relacionada a noções como minorias e majorias; dominação e subordinação e opressão (ROMAINE, 1995, p. 261) e, além disso, reflete a crença (freqüentemente articulada até pelos próprios bilíngües das comunidades deste estudo) de que o bilíngüe não aprende nenhuma das línguas de forma correta: “A gente não fala nem o português e nem o alemão correto” (Diário de campo: Meire, 13.05.2004 e Nora, 18.05.2004).

Afinal, quem pode ser considerado bilíngüe? Para responder a essa pergunta não podemos adotar critérios abrangentes nem restritivos demais, conforme observamos nas definições acima. Mackey (1972, p. 555) sugere que a descrição de bilingüismo deve incluir quatro fatores: **grau, função, alternância e “interferência”**. O grau refere-se à proficiência, e a função aos diferentes papéis que cada uma das línguas assume no repertório total do falante bilíngüe. A alternância refere-se à freqüência de alternância entre as duas línguas e a “interferência” tem a ver com o quanto o indivíduo as mantém separadas ou se elas se fundem.

Heye (2003, p. 34) afirma que os diferentes conceitos de bilingüismo, sugeridos pelas diferentes propostas teórico-metodológicas, em geral, partem dos fatores: **competência, domínio e função** de uso das línguas. As propostas diferem na definição desses critérios, mas, em geral, falham por pretender definir e classificar o bilingüismo como um fenômeno absoluto quando ele é relativo. O autor explica que a condição de bilíngüe se modifica no decorrer da vida e assume diferentes formatos - estabelecidos pelas funções de uso das línguas em diferentes contextos: familiar, social, escolar e profissional - quanto ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas. Heye destaca que, em comunidades bi e multilíngües, os membros adquirem dois códigos lingüísticos dentro da comunidade de fala e, como usuários

de ambos, manifestam sua **'bicompetência'** lingüística e cultural. A sua condição particular envolve fatores como: contexto e idade de aquisição; função tópica (o uso das línguas de acordo com o tópico) e a manutenção ou abandono das línguas, em decorrência de fatores sociais e comportamentais como família, grupo social, escolaridade e ocupações profissionais. Assim, a coexistência de duas línguas em diferentes espaços sociais deve ser analisada de forma dinâmica, e segundo a condição particular dos indivíduos que se tornam bilíngües.

Neste estudo entendemos como bilíngüe o sujeito que domina bem uma das habilidades lingüísticas (fala, escrita, compreensão em leitura e oral) e tem um desempenho regular nas demais, conforme Hatch (1983). Essa definição nos parece mais adequada, pois ela parte do grau de desenvolvimento e do uso diferenciado das quatro habilidades e, ao contrário das definições acima, ela não é restritiva nem abrangente demais e condiz com o real domínio e uso das línguas pelos falantes bilíngües, ao conferir um grau de domínio diferenciado às diferentes habilidades lingüísticas e partir do uso funcional das línguas. Outro fator essencial para definir o sujeito bilíngüe são as circunstâncias sociais sob as quais o sujeito se torna bilíngüe. Com algumas exceções que só têm contato com o português via escola, a maioria dos participantes deste estudo (professores e alunos) está imersa num contexto de bilingüismo societal e, por força desse contexto, aprende(u) o HR e o português pela interação social e, em maior ou menor grau, é bilíngüe precoce. Porém, a despeito das vantagens cognitivas, acadêmicas e sociais do bilingüismo societal ele, em geral, não é fomentado, conforme veremos a seguir.

### 2.3.2 O Multilingüismo e a Educação de Crianças de Minorias

Skutnabb-Kangas (1984 apud ROMAINE, 1995, p. 25) investiga as diferentes circunstâncias sociais sob as quais as crianças se tornam bilíngües e as divide em quatro grupos: (1) bilíngües de elite; (2) crianças de pais bilíngües; (3) crianças de maiorias lingüísticas e (4) crianças de minorias etnolingüísticas. Os **bilíngües de elite**, na maioria dos casos, têm a possibilidade de escolher se querem tornar-se bilíngües ou não, pois há pouca pressão interna e externa para se tornarem bilíngües, e que as crianças de **pais bilíngües**, em muitos casos, se assemelham ao bilingüismo de elite. Em famílias em que os pais falam diferentes línguas, mas vivem numa sociedade monolíngüe, as crianças podem aprender as línguas dos pais e da sociedade. Se a língua dominante da sociedade for diferente das dos pais, então elas irão conviver com a pressão da sociedade para aprender a língua dominante.

Os pais de crianças de **maiorias lingüísticas** não precisam se preocupar com a língua a ser usada na educação de seus filhos, porque a língua ensinada na escola geralmente também é falada em casa. Contudo, também há casos em que as crianças de maiorias não têm escolha, mas por razões diferentes. A língua na qual a criança é educada é determinada por programas políticos de governos individuais como, por exemplo, em Papua Nova Guiné, onde todas as crianças são educadas na língua inglesa, porque o seu programa de educação lingüística é um legado da herança do estado colonial.

Já as crianças de **minorias etnolingüísticas**, em geral, estão sob forte pressão social para aprender a língua da grande sociedade e também podem encontrar-se sob pressão interna para manter a língua de casa. Assim, as comunidades de minorias etnolingüísticas requerem políticas que garantem os seus direitos lingüísticos. Acerca da relação entre educação e bilingüismo, Skutnabb-Kangas (1984 apud ROMAINE, 1995, p. 286 - 287) atenta para três **mitos sobre o bilingüismo**: 1) sempre é melhor educar as crianças na língua materna; 2) a língua nativa deve estar estabilizada antes de se iniciar o ensino de uma L2, e 3) o mito de o bilingüismo ser a causa do fraco desempenho escolar de algumas crianças de minorias etnolingüísticas ou de comunidades bi e multilingües, como se nenhum outro fator pudesse causar esse fracasso.

Skutnabb-Kangas (1988, p. 16 - 18) e Altenhofen (2002b, p. 141 - 161) discutem as implicações do conceito de **língua materna**, respectivamente, em relação às crianças de minorias lingüísticas em instituições educacionais de países europeus, e para o estudo do bilingüismo (alemão-português). Esses autores apresentam quatro critérios para definir língua materna: (1º) a origem (1ª língua aprendida); (2º) a competência (língua de maior domínio); (3º) a função (língua de maior uso) e, por fim, (4º) a identificação interna e externa (língua de identificação pessoal e pela qual somos identificados como falantes nativos). Partindo desses critérios, eles formulam **três teses sobre a língua materna**: 1) uma pessoa pode ter diferentes línguas maternas; 2) a língua materna de uma pessoa pode mudar várias vezes durante a sua vida, exceto pelo critério da origem e 3) as definições de língua materna podem ser organizadas de forma hierárquica de acordo com a diminuição da consciência de direitos lingüísticos numa sociedade.

Skutnabb-Kangas (1988, p. 17) explica os problemas em se definir a língua materna de crianças de minorias, numa instituição educacional, a partir dos critérios função ou competência. O critério **função** desconsidera que essas crianças, na maioria das vezes, são forçadas a usar uma L2, porque não há recursos em sua língua materna. Negou-se aos seus pais e a elas o direito de escolher livremente a língua a ser usada na educação diária e na

escola. Esse critério, no entanto, é explícita ou implicitamente usado em instituições educacionais de muitos países europeus. O critério **competência** desconsidera que o restrito domínio da língua materna original por parte das crianças de minorias, em geral, resulta da falta de oportunidade para poderem aprender e usar a língua materna nas instituições educacionais (creches e centros de educação infantil), onde elas passam a maior parte de seu tempo. O restrito domínio da língua materna original, portanto, resulta da negligência para com essa língua nas instituições desde o começo, ou seja, de uma opressão inicial, a qual, segundo a autora, muitas vezes é usada para legitimar uma opressão adicional. Em suma, definir a língua materna das crianças de minorias a partir dos critérios função ou competência numa instituição educacional revela preconceito cultural e institucional. As majorias agem como se a língua materna das minorias tivesse menos valor (preconceito cultural) e intensificam os mecanismos educacionais obtidos pelo aprendizado da língua majoritária (preconceito institucional).

Uma combinação entre os critérios origem e identificação revela o **maior grau de consciência dos direitos lingüísticos humanos**: “a língua materna é a língua que alguém aprendeu primeiro e com a qual se identifica” (SKUTNABB-KANGAS, 1988, p. 18 - 19). Essa definição implica que a língua de identificação seja a língua materna original, a primeira língua aprendida, o que é problemático em sociedades com preconceito lingüístico e cultural e discriminação social, porque elas muitas vezes negam às crianças de minorias o seu direito de se identificarem positivamente com a sua língua materna original e a sua cultura. Muitas vezes, elas são forçadas a sentir vergonha de sua língua materna, de seus pais, de sua origem, de seu grupo e de sua cultura. Assim, em busca de aceitação, muitos negam seu grupo, sua língua e sua identidade original e as substituem “voluntariamente” e “querem” ser alemães, britânicos, suíços, dinamarqueses, etc, e, neste estudo, brasileiros.

Porém, a sua nova identidade majoritária não é aceita por todos do grupo majoritário. Sobretudo quando elas chegam à fase da puberdade, a não-aceitação é expressa mais abertamente, especialmente com crianças cuja aparência difere do estereótipo de um alemão, suíço, dinamarquês, etc. ‘real’ e/ou cuja pronúncia não soa “nativa”. Há, portanto, um conflito entre a identificação interna e externa. A criança não é aceita, pelo menos não incondicionalmente, pelo grupo majoritário, com o qual foi forçada a identificar-se (mesmo sem terem sido oferecidas as condições para aprender a língua majoritária). Ao mesmo tempo o caminho de volta para o seu grupo original está fechado, não apenas psicologicamente (ela não deseja ser identificada como ‘turco sujo’ ou ‘finlandês agressivo’), mas, muitas vezes, também cultural e lingüisticamente. E, em pouco tempo, a criança não sabe mais a língua

materna original ou nunca teve a chance de aprendê-la “adequadamente”, nem possui todos os componentes da competência cultural na cultura original (PHILLIPSON e SKUTNABB-KANGAS, 1983 apud SKUTNABB-KANGAS, p. 19).

As **conseqüências do preconceito lingüístico e cultural** em relação às crianças de minorias lingüísticas transparecem na criação da declaração universal dos direitos lingüísticos (DECLARAÇÃO..., 2003, p. 13 - 45), a qual reza que toda criança deve ter o direito de: 1) identificar-se positivamente com a sua língua materna original e ter a sua identificação aceita e respeitada pelos outros; 2) aprender a sua língua materna completamente e 3) escolher quando quer usar a língua materna em todas as situações oficiais. Ao contrário das crianças de minorias, que necessitam de uma declaração de seus direitos lingüísticos, para as crianças de majorias esses direitos são tão naturais que elas podem nunca pensar sobre eles como direitos humanos. Mediante essa realidade, a autora advoga que a educação de crianças indígenas e de imigrantes deve fundamentar-se na seguinte definição de bilíngüe:

O falante bilíngüe é capaz de expressar-se em duas (ou mais) línguas, tanto em comunidades monolíngües quanto bilíngües, segundo as demandas socioculturais dessas comunidades e do próprio indivíduo, com a mesma competência comunicativa e cognitiva de falantes nativos e de identificar-se positivamente com ambos (ou todos) os grupos de línguas (e culturas) ou partes delas (SKUTNABB-KANGAS, 1988, p. 22).

Em suma, Skutnabb-Kangas (1984 apud ROMAINE, 1995 p. 287) atenta para a necessidade de olharmos para os objetivos das diferentes sociedades quando tentam transformar várias crianças em monolíngües ou bilíngües, e de considerarmos as circunstâncias sociais sob as quais as crianças de minorias se tornam bilíngües para não veicularmos concepções equivocadas, que podem ter sérias conseqüências em sua educação como, por exemplo, as implicações dos critérios subjacentes à definição de sua língua materna. Além disso, atenta para os preconceitos lingüísticos veiculados pelas instituições educacionais em comunidades multilíngües e destaca que: 1) atitudes positivas em relação ao bilingüismo e às línguas em questão constituem a condição *sine qua non* para o sucesso na aprendizagem de uma língua;<sup>27</sup> 2) as instituições educacionais praticam preconceito lingüístico quando, ativa ou passivamente, impedem as crianças de minorias de se identificarem positivamente com sua língua materna original, de aprendê-la de forma completa e de usá-la em todas as situações oficiais, incluindo os centros de educação infantil e as escolas; 3) as línguas minoritárias e majoritárias, inegavelmente, não gozam dos mesmos

---

<sup>27</sup> Aliás, isso parece aplicar-se a qualquer aprendizado.

direitos nos sistemas educacionais na maioria dos países europeus ou europeizados; e que 4) os grupos definidos na base de sua língua materna não têm o mesmo acesso aos recursos educacionais, o que reflete o preconceito lingüístico desses sistemas (SKUTNABB-KANGAS, 1988, p. 13 - 20).

Altenhofen (2002b) discute as implicações do conceito de **língua materna** para o estudo do bilingüismo (alemão-português) e, assim como Skutnabb-Kangas (1988), descreve o bilingüismo como dinâmico e variável, segundo um conjunto de traços, relevantes e válidos para um determinado momento da vida do falante, os quais englobam a primeira língua aprendida pelo falante, em alguns casos, simultaneamente com outra língua, com a qual compartilha usos e funções específicas, porém, em geral, apresentando-se como língua dominante e fortemente identificada com a língua da mãe e do pai e, por isso, provida de um valor afetivo próprio. Em relação ao bilingüismo precoce e simultâneo, esses autores afirmam que é pertinente admitir a possibilidade de falantes com duas línguas maternas.

Do ponto de vista histórico, o conceito de língua materna, em geral, é associado à “língua nacional” (língua portuguesa) e, numa visão lingüística tradicional, esse conceito sugere a “primeira língua do lar”. Todavia, essas associações encobrem facetas da realidade lingüística brasileira cujo desvelamento traria incômodos à ordem lingüística estabelecida (ALTENHOFEN, 2002b, p. 158 - 159). Em muitas instituições educacionais de nosso país europeizado, sobretudo em comunidades rurais de imigrantes e seus descendentes, as crianças, historicamente, têm convivido com o preconceito lingüístico e cultural e a discriminação e exclusão social, devido à indiferença do Estado para com a educação de sua população. Por fim, o preconceito lingüístico perpassa toda a dinâmica da escolha das línguas de acordo com o domínio e a situação, conforme mostraremos na subseção a seguir.

### **2.3.3 Padrões de Escolha, Avaliação e Manutenção das Línguas em Comunidades Multilíngües**

Em comunidades bi e multilíngües, a avaliação e os padrões de escolha quanto ao uso das diferentes línguas são assimétricos quanto ao seu poder, prestígio e vitalidade ou atitudes, e a sua distribuição é determinada de forma hierárquica segundo as suas funções pragmáticas. Em geral, quanto maior o número de papéis sociais almejados que o uso de uma língua possibilita aos seus falantes, mais alto será o seu lugar na hierarquia numa sociedade e vice-versa (SRIDHAR, 2000, p. 52 - 53). Os membros dessas comunidades, portanto, avaliam as

diferentes línguas com base na associação habitual entre as línguas e os domínios de seu uso: se o domínio em que uma língua é usada é avaliado altamente então a variedade também o será e vice-versa. Este princípio permite compreender a avaliação positiva das variedades padrão e, freqüentemente, negativa da variedade dialetal HR, o que aprofundaremos no capítulo 4.

Porém, nem sempre a avaliação de uma língua baseia-se em critérios meramente materialísticos. Sridhar (2001, p. 54) ressalta que a manutenção da língua de vários grupos de imigrantes durante séculos indica que fatores como identidades tribais, étnicas, nacionais e de classe social também são forças poderosas para o uso, manutenção, sobrevivência e regulamentação de línguas. Paralelamente à regulamentação e à padronização de algumas línguas, há esforços para evitar que as línguas dominantes extingam as línguas minoritárias ao restringirem os seus domínios de uso. Em sociedades multilíngües, as línguas vivem em constante estado de tensão que envolve pequenas mas cumulativas e perceptíveis mudanças funcionais e, portanto, a dinâmica das línguas reflete a evolução do poder nessas sociedades (SRIDHAR, 2001; BOURDIEU, 1998; CLAIR, 1982).

Ferguson (1972 apud SRIDHAR, 2001, p. 54 - 55) explica a tensão entre as diferentes variedades de uma língua e as suas mudanças funcionais a partir do conceito de diglossia, com o qual explicita a especialização das funções das variedades A (alta) e B (baixa) de uma mesma língua. Tal especialização constitui a principal característica da diglossia, sendo que em algumas situações apenas (A) é apropriada e em outras apenas (B), com uma leve sobreposição entre os dois usos. Segundo o autor, uma comunidade de fala apresenta uma situação diglósica quando dois códigos desempenham dois conjuntos diferentes de funções de acordo com a situação como, por exemplo, o alemão padrão (A) e o alemão suíço (B) na Suíça. Fishman (1972 apud SRIDHAR, 2001, p. 55) estende o conceito de diglossia para uma especialização funcional de uma ou mais línguas em comunidades bi e multilíngües e afirma que, nessas comunidades, também se observa uma avaliação hierárquica das línguas em alto e baixo como, por exemplo, o Zaire, onde o francês (a variedade (A), de maior prestígio) é reservado aos domínios de maior prestígio como educação superior, direito e administração, e as demais línguas são usadas em domínios de menor prestígio. Em suma, Ferguson e Fishman explicitam a avaliação social, a classificação das línguas e variedades de língua em (A) e (B) e a especialização das funções dessas variedades a partir do conceito de diglossia.

Em relação à **avaliação social das variedades (A) e (B)**, Sridhar (2001, p. 55) observa que “muitas vezes os falantes acreditam que a variedade (A) é mais lógica, mais bonita, e mais capaz de expressar pensamentos importantes”, e que as atitudes de muitos falantes



favorecem a variedade (A) e prejudicam a variedade (B) de tal modo que chegam a afirmar que os falantes de (B) falam errado a variedade (A). Tais julgamentos, a nosso ver, refletem uma perspectiva monolíngüe, purista e excludente, uma vez que desconsideram que não existem línguas puras, isto é, as línguas padronizadas não são constituídas por uma única variedade padrão e que, sob o ponto de vista estritamente lingüístico, todas as línguas ou variedades lingüísticas possuem o mesmo valor e desempenham o mesmo papel: atender às necessidades sociais e comunicativas dos falantes nos diferentes domínios e nas diferentes situações comunicativas.

Numa **perspectiva multilíngüe**, a avaliação das línguas e variedades de línguas é mais realista, democrática e inclusora, pois ela reconhece que o que muda são o cenário, a situação de uso das diferentes variedades e, muitas vezes, os falantes, mas não o seu valor e, por extensão, o de seus falantes. Todavia, essa visão parece utópica para sociedades em que se trava uma verdadeira luta entre culturas (BOURDIEU, 1998) no mercado lingüístico que, através dos meios de comunicação de massa e das instituições educacionais e culturais, sutilmente inculca no imaginário coletivo uma estreita relação entre o sujeito e o seu repertório lingüístico. Se o repertório lingüístico do falante contiver variedades sem prestígio e/ou traços lingüísticos estigmatizados, essa valoração negativa também será imputada ao falante. Assim, em vez de essas instituições combaterem o preconceito lingüístico, muitas vezes, o fomentam e o propagam através dos comandos paragramaticais (BAGNO, 2002, p. 76).

Sridhar (2001, p. 56) opõe-se à rígida divisão funcional dos códigos (A) e (B) em comunidades bi e multilíngües e argumenta que, numa situação diglósica, os códigos (A) e (B) geralmente são interpretados como cada um exercendo funções distintas, enquanto que numa situação bilíngüe, os códigos não são divisíveis precisamente em (A) e (B) em termos de prestígio, uma vez que uma variedade pode conter traços da outra e a variedade (B) também pode ser usada em domínios onde predomina o uso da variedade (A). Assim como Sridhar, neste estudo, também constatamos que, em termos de prestígio, o uso dos códigos (A) e (B) não se restringe a cenários específicos, conforme veremos na alternância de HR e português no capítulo 4.

Romaine (1995) analisa a avaliação e a padronização das línguas, em comunidades multilíngües, numa perspectiva sociopolítica e afirma que

o rótulo ‘minoria’ é simplesmente um eufemismo para a não-elite ou os dominados. Características lingüísticas de línguas minoritárias como diglossia e bilingüismo são nada mais que manifestações lingüísticas acerca do desigual acesso ao poder na

sociedade. [...] Os monolíngües são uma poderosa minoria e, na maior parte do mundo, têm estado na posição de impor a sua perspectiva aos outros como a única válida publicamente (ROMAINE, 1995, p. 323).

Em movimentos nacionalistas, a existência ou criação de uma língua comum muitas vezes tem funcionado como um meio para estabelecer um estado independente e a maioria das línguas “padrão” atingiu esse *status* sob longos períodos de nacionalismo político. As escolas e as instituições estatais constituem o maior instrumento de padronização de uma língua, ao impor o seu aprendizado e um determinado grau de proficiência na língua padrão que, por sua vez, constitui um símbolo do grupo dominante e articula a sua ideologia política. Assim, a proliferação de uma língua padrão e uniforme é vista como uma forma de vencer as barreiras que dificultam a assimilação desses valores por parte das minorias (ROMAINE, 1995, p. 324).

Concernente à **manutenção e substituição lingüística**, destacamos os estudos de Kaufmann (1997 e 2003) e Krug (2004), que investigam comportamentos lingüísticos em relação à manutenção e substituição de variedades alemãs. Kaufmann (1997) investiga atitudes e o comportamento lingüístico dos menonitas (falantes de alemão padrão e dialeto) em contato com o inglês (maior prestígio), no Texas, EUA, e o espanhol (em posição de inferioridade local) no México. Kaufmann constata que o processo de aculturação e substituição das variedades alemãs pelo inglês encontra-se num estágio muito mais avançado no comportamento lingüístico dos menonitas texanos do que no dos mexicanos, que preservaram muito mais as variedades alemãs. O autor atribui essa diferença, primordialmente à forte pressão lingüística e cultural da sociedade texana, que influencia a valoração que os seus falantes conferem às variedades em contato, e às motivações que residem na aprendizagem de línguas e na orientação do falante.

De acordo com Kaufmann (1997, p. 327), a assimilação pode ser mais lenta quando o grupo minoritário apresenta uma “mentalidade de ilha lingüística” (*Sprachinselmentalität*) como no caso dos menonitas da *Old Order Amish* do Texas nos EUA, e/ou quando a cultura e a língua do grupo majoritário não constituem um atrativo alvo de assimilação (*atraktives Assimilationsziel*) para o grupo minoritário. No México, o alto grau de manutenção das variedades alemãs se deve a uma menor pressão do mercado lingüístico local, no sentido de indiretamente exigir o domínio do espanhol dos imigrantes, e à “mentalidade de ilha lingüística” dos menonitas mexicanos conservadores, que parecem fundamentar-se no mote: “Fale de tal modo que não sejas reconhecido como alguém do grupo [mexicano majoritário]” (KELLER, 1994 apud KAUFMANN, 1997, p. 327). O autor afirma que os menonitas

conservadores procuram evitar os mexicanos de tal modo que parecem viver no mundo mexicano sem fazer parte dele. No Texas, a rápida aculturação dos menonitas e a substituição das variedades alemãs pelo inglês (num período de apenas 20 anos) devem-se, principalmente à forte pressão da sociedade norte-americana para assimilar a língua dominante. Aprender o inglês tem sido uma condição para os menonitas americanos da *Old Order Amish* poderem manter o seu dialeto, porque, com o domínio do inglês, eles diminuíram a desconfiança da sociedade norte-americana e com isso a pressão sobre a língua alemã.

Num outro estudo, Kaufmann (2003) compara as atitudes e o comportamento lingüístico de menonitas (falantes de alemão padrão e dialeto) em contato com o português no Brasil (em Curitiba e Nova Colônia, no Rio Grande do Sul) e com o espanhol nas colônias menonitas do Paraguai (Chaco, Meno, Neuland, Fernheim e Friesland). Também nessas colônias menonitas (fundadas por imigrantes vindos da União Soviética em 1930) o autor observa diferenças significativas em relação à assimilação do português e do espanhol e à manutenção das variedades alemãs.

Nessas colônias, Kaufmann (2003, p. 73) atribui essas diferenças ao número de menonitas nas diferentes colônias, à sua localização geográfica, a fatores político-históricos desses países e a fatores específicos do contexto de vida de cada grupo. O autor acredita que a interação desses fatores, possivelmente, seja responsável pela formação das atitudes lingüísticas dos menonitas em relação às línguas em contato, e que essas atitudes, então, tenham influenciado o seu comportamento lingüístico. Kaufmann refere que no Brasil todos os fatores apontam fortemente para uma maior assimilação da língua majoritária do que no Paraguai. O Brasil, além de ter sido ativo adversário de guerra do país de origem dos menonitas, historicamente caracteriza-se por uma incessante **política de nacionalização e abasileiramento** e, em maior ou menor grau, continua praticando uma política direcionada para o monolingüismo.

Além da influência dos fatores político-históricos na assimilação ou manutenção das línguas em contato, Kaufmann (2003) destaca a influência da localização geográfica, do número de menonitas das diferentes colônias e dos fatores específicos do contexto de vida dos menonitas brasileiros e paraguaios. O autor refere que a cultura, a economia e o clima brasileiros constituem fatores que tornam a sociedade brasileira e o português um alvo de assimilação mais atrativo do que a sociedade paraguaia e o espanhol. No Brasil, o maior grupo de menonitas vive em Curitiba que, assim como os que vivem em Chaco no Paraguai, estão inseridos num estado economicamente importante e mais integrados na sociedade brasileira do que os de Nova Colônia. Esses fatores, segundo Kaufmann, contribuíram para

que os menonitas curitibanos perdessem as variedades alemãs mais rapidamente do que os de Nova Colônia.

Além disso, o autor relata que as colônias menonitas brasileiras são muito pequenas (um total de 1.000 menonitas), estão mais integradas na sociedade brasileira e que os seus fiéis freqüentam uma única comunidade religiosa cujas escolas recebem uma pequena ajuda material da Alemanha. Esses fatores aceleraram a assimilação do português de modo que atualmente o alemão padrão constitui apenas uma alternativa formal nas colônias menonitas brasileiras. No Paraguai, as colônias menonitas são muito maiores (em Chaco 15.000 e em Fernheim 4.000) e, devido à sua localização geográfica, estão mais isoladas e seus fiéis freqüentam várias comunidades religiosas, cujas escolas recebem muita ajuda material da Alemanha, que também lhes envia professores. Esses fatores desaceleraram a assimilação do espanhol e favoreceram a manutenção das variedades alemãs de tal modo que o alemão padrão continua atuando como variedade determinante nas colônias menonitas paraguaias.

Krug (2004) investiga o papel da língua na expressão da identidade através do comportamento lingüístico na comunidade plurilíngüe alemão-italiano-português de Imigrante - RS e refere que, segundo a perspectiva dos 24 participantes de sua pesquisa, os descendentes de imigrantes alemães usam as suas variedades (HR e vestfaliano (*Platt*)) com maior freqüência que os italianos usam o vêneto - variedades dialetais que, em âmbito nacional, são minoritárias e, muitas vezes, estigmatizadas. A constatação de Krug nos permite inferir que os descendentes alemães parecem manifestar uma acomodação mais divergente<sup>28</sup>, ou seja, uma maior identificação e lealdade lingüística (*language loyalty*) e, dessa forma, fomentam mais a manutenção do HR e do vestfaliano (*Platt*) do que os descendentes italianos fomentam o vêneto.

Considerando que a língua constitui um símbolo da etnicidade por excelência, Krug (2004) refere que os descendentes de italianos, em princípio, parecem “eticamente mais abertos” do que os descendentes de alemães. Aqui, no entanto, convém destacar a importância da realidade sócio-histórica e educacional das pequenas comunidades rurais de imigrantes que, até o final da década de 30, tinham um acesso muito restrito ao aprendizado formal de português. Assim, essa “maior abertura étnica”, a nosso ver, deve-se fortemente ao fato de ambas as línguas (português e italiano) serem línguas românicas, o que tornou o aprendizado informal do português mais fácil para os descendentes de italianos do que para os alemães. Entre tantos fatores, esse parece ter sido o fator que mais contribuiu para acelerar o processo

---

<sup>28</sup> Ver discussão na subseção 2.4.4.

de substituição do vêneto pelo português e simultaneamente para favorecer a manutenção das variedades alemãs nessa comunidade de fala. A manutenção das variedades alemãs parece constranger mais fortemente os descendentes de italianos a aprender as variedades alemãs do que o inverso, conforme desvela o comentário de Bazanella (descendente italiano e comerciante local): “Aprendi a falar alemão com meus funcionários, pois quem não fala alemão aqui em Imigrante está perdido, principalmente quem é do comércio. Então o jeito é aprender ou cair fora” (KRUG, 2004, p. 52).

### **2.3.4 A Criança Bilíngüe e a Aquisição da Linguagem**

Apesar de em torno da metade da população mundial ser bilíngüe (GROSJEAN, 1982 apud ROMAINE, 1995, p. 8), apenas durante as décadas de 80 e 90, com o estudo pioneiro de Blom e Gumperz (1972), os aspectos da fala bilíngüe tornaram-se o foco de inúmeros estudos. Durante os últimos 25 anos, a pergunta central dos estudos sobre bilingüismo é se as crianças bilíngües avançam igualmente bem como as monolíngües, em cada uma das línguas (MEISEL, 2004, p. 92 - 93). Essa pergunta reflete uma perspectiva monolíngüe e de forma implícita assume que a aquisição monolíngüe é a norma. A crença de que o monolingüismo representa o caso natural ou normal do desenvolvimento da língua, segundo Meisel, pode levar ao pressuposto de que desviar dessa norma implica riscos, os quais é melhor evitar.

A preocupação mais freqüentemente articulada é a de que “a criança exposta a mais de uma língua, durante as fases iniciais do desenvolvimento, pode ser confundida lingüística, cognitiva e emocionalmente e, possivelmente, até moralmente” (MEISEL, 2004, p. 91). O autor ressalta que tais preocupações e supostos prejuízos defrontam pais, educadores e legisladores com sérias dúvidas sobre a exeqüibilidade da educação bilíngüe. Por isso, em casos em que o bilingüismo não é uma necessidade social, mas uma das opções como, por exemplo, o bilingüismo familiar em ambientes predominantemente monolíngües, prefere-se escolher a opção que parece mais prudente: o monolingüismo. Interessa-nos, então, observar as crenças e atitudes dos professores frente a essa questão em escolas de comunidades rurais e bilíngües alemão-português.

Assim como Fishman (1971), também Meisel (2004, p. 93) menciona que o falante bilíngüe, em geral, não é capaz de usar as duas línguas igualmente bem e que ele raramente as usa com a mesma freqüência em todos os domínios de seu ambiente social, pois o seu uso é funcional, ou seja, cada língua é acessada de acordo com os diferentes propósitos e

interlocutores. Assim, a sua habilidade e destreza em usar as duas línguas refletem as suas preferências e necessidades nos contextos sociais multifacetados nos quais ele interage com outros. É preciso levar em conta que os falantes bilíngües não se comportam em cada situação e em todos os sentidos como os monolíngües, pois, ao escolher uma das línguas ou alterná-las, os bilíngües dispõem de significados comunicativos adicionais que os monolíngües não dispõem. Os bilíngües podem variar dentro de um *continuum* que varia de um modo mais monolíngüe até totalmente bilíngüe.

Além do grau de competência nas duas línguas, a “mistura de códigos” e o uso de um ou dois sistemas lingüísticos na aquisição bilíngüe são freqüentemente objeto de estudo. Meisel (2004, p. 96 - 98) afirma que a “mistura de códigos”, muitas vezes, é o resultado da alternância de códigos, uma forma de uso da linguagem determinada por uma complexa rede de variáveis sociolingüísticas constrangidas pelas propriedades das estruturas gramaticais. A “mistura de códigos” da criança atesta a sua habilidade em usar seus conhecimentos lingüísticos, em grande parte, da mesma forma como os adultos em interações multilíngües. O uso desse estilo em torno dos dois anos, na maioria das vezes, pode ser explicado como alternância de códigos e pode sinalizar um aumento de sensibilidade para com o comportamento lingüístico de seu meio ambiente.

Em relação ao **uso de sistemas lingüísticos**, Meisel (2004, p. 100) sustenta que há fortes evidências a favor da hipótese do sistema dual, ou seja, as crianças que adquirem duas línguas simultaneamente podem apresentar sistemas sintáticos diferenciados; sustenta também que a diferenciação de línguas em dois sistemas distintos é iniciada e incentivada por impulsos fonológicos. Estima-se que a diferenciação dos sistemas gramaticais ocorra até antes do final do segundo ano de vida. Análises sugerem que a diferenciação do sistema fonológico ocorra com semelhante facilidade, mas cronologicamente antecede à separação sintática. De acordo com Meisel (2004, p. 110 - 111), a **aquisição precoce simultânea** de duas ou mais línguas não difere qualitativamente do desenvolvimento da aquisição monolíngüe e leva ao mesmo tipo de competência gramatical. Contudo, isso não significa que a criança bilíngüe é “duas monolíngües em uma pessoa”. Os bilíngües adquirem habilidade e destreza em alternar as línguas de forma sistemática, segundo suas preferências e necessidades (quer por exigências sociais quer por restrições gramaticais) nos contextos sociais multifacetados na interação com os outros. Concernente à **aquisição bilíngüe sucessiva**, Meisel destaca que há controvérsias em relação à ‘hipótese do período crítico’, segundo a qual, a aquisição de uma outra língua após esse período levará a diferenças substanciais no curso da aquisição e nos conhecimentos gramaticais finais alcançados. A

existência de um período crítico para o aprendizado de línguas vem sendo questionada em vários estudos como, por exemplo, o de Simões (2004), mencionado na seção 2.2.

Por fim, Meisel (2004, p. 112) atenta para a necessidade de as teorias lingüísticas levarem em conta a capacidade humana para o multilingüismo e de eliminar as preocupações injustificadas dos pais e professores em relação aos supostos problemas ou distúrbios freqüentemente atribuídos a crianças bilíngües, pois “a faculdade lingüística humana possui o talento para o multilingüismo”. Numa perspectiva multilíngüe, a “mistura” e alternância de códigos, sobretudo a intra-sentencial (comumente estigmatizada) sinaliza a sensibilidade da criança para com o comportamento lingüístico de seu meio ambiente e a sua habilidade de focar simultaneamente dois códigos e usá-los de forma funcional, conforme veremos na próxima subseção a partir do estudo de Franceschini (1998).

### **2.3.5 A Competência Lingüística Multilíngüe e a Alternância de Códigos**

A competência lingüística multilíngüe constitui-se pela junção de várias competências parciais que se complementam mutuamente para fornecer um rico e complexo recurso capaz de preencher todas as funções da vida (SRIDHAR, 2001, p. 50 - 51). O autor aponta algumas diferenças em relação ao repertório lingüístico e à competência multilíngüe e monolíngüe. Para o monolíngüe, esse conceito inclui o domínio produtivo e/ou receptivo das variedades regionais, sociais, funcionais e estilísticas. Já para uma comunidade ou indivíduo multilíngüe, esse domínio se complexifica, pois, além das variedades de uma mesma língua, ele também engloba línguas totalmente diferentes, que trazem consigo seu próprio conjunto de regras e convenções gramaticais, lexicais, pragmáticas e sociolingüísticas.

Uma característica central dos multilíngües são os seus diferentes graus de domínio das diferentes línguas, os quais os levam a um uso seletivo, segundo a sua proficiência e os contextos situacionais. Fishman (1972 apud SRIDHAR, 2001, p. 52) sugere que o uso seletivo das línguas se dá em função dos diferentes domínios: a família, o playground, a rua, a escola, a religião, a literatura, a imprensa, a administração governamental, etc. Porém, atualmente sabemos que essa escolha e divisão não são tão mecânicas e rígidas; ademais elas também se fundamentam em fatores como a acomodação da fala (GILES e COUPLAND, 1991) e a audiência (*audience design*) (BELL, 2001), o que discutiremos na subseção 2.4.1. A competência dos multilíngües, portanto, reflete não apenas o uso funcional de diferentes registros, mas também a associação habitual entre línguas e contextos situacionais e sociais e

interlocutores, sendo que ambos os fatores têm importantes implicações no ensino-aprendizagem de línguas.

Franceschini (1998) aborda a competência lingüística dos bilíngües, focando a alternância de códigos, a qual explica a partir da noção ‘**foco de atenção**’. A autora afirma que os bilíngües realizam as atividades de fala a partir de um modelo de foco de atenção padrão/monofocal ou bifocal e que eles têm a habilidade de alternar, por espaços de tempo variáveis, entre esses dois focos de atenção. O modelo de atenção bifocal abrange duas ou mais variedades simultaneamente, enquanto que o padrão/monofocal abrange a produção monolíngüe, ou seja, representa todo comportamento lingüístico que foca uma única língua, socialmente reconhecida como a variedade correspondente à norma ensinada na escola e à variedade de prestígio. O modelo padrão/monofocal, portanto, contraria a tendência natural do sistema e é adquirido por aculturação e imposto por normas (FRANCESCHINI, 1998, p. 63). Na Sociolingüística Interacional, parte-se do pressuposto de que “as pessoas interpretam uma determinada elocução, baseando-se em suas definições do que está acontecendo na interação”, e a noção ‘atividade de fala’ é usada para designar “a unidade básica de interação socialmente relevante em termos da qual o significado é avaliado” (GUMPERZ, 2002, p. 151). Em outras palavras, a noção ‘atividade de fala’ reflete o processo dinâmico realizado pelos participantes para atingir algum propósito.

Franceschini (1998, p. 65) usa a noção *focar* para explicar a habilidade de o falante (através da alternância de códigos bilíngüe) poder assumir diferentes papéis sociais e através deles veicular diferentes identidades sociais: um aluno que está aprendendo um novo sistema lingüístico;<sup>29</sup> um falante dialetal fortemente enraizado na comunidade; um falante mostrando sua proficiência em línguas, etc. A autora explica que os falantes são mais ou menos livres para mudar de papéis, refletindo *footings*<sup>30</sup> diferentes com interlocutores diferentes e, portanto, o seu foco de atenção muda constantemente na interação e pode ser controlado de forma funcional e usado para criar significados num contexto social particular.

Assim, Franceschini sustenta que a **alternância de códigos** pode ser representada como um **modelo bifocal**, pois, ao alternar diferentes códigos, o falante pode focar simultaneamente várias variedades, ou seja, ele pode baixar as barreiras mentais entre as duas línguas em vários e diferentes níveis (FRANCESCHINI, 1998, p. 64) e tratá-las como uma única língua. De acordo com Franceschini, a alternância de códigos consiste na habilidade de

---

<sup>29</sup> A alternância de códigos de alunos na aprendizagem de línguas revela um foco dual em que uma língua é mais periférica (FRANCESCHINI, 1998, p. 69).

<sup>30</sup> Ver discussão na seção 2.5.



usar o foco dual como se fosse um único foco (por exemplo, a alternância de código intra-sentencial) e mantê-lo por um longo espaço de tempo através da inserção de termos curtos e rapidamente voltar a um foco. Inserções eventuais, segundo a autora, podem indicar baixo grau de uso de alternância de códigos, bem como baixo grau de aceitação social desse comportamento.

Segundo Franceschini (1998, p. 65), a tradição ocidental da lingüística européia associa a alternância de códigos fortemente com aspectos normativos, porque, por um lado, pressupõe que pessoas bem ajustadas socialmente tendem a não usar a alternância de códigos e sugere que as línguas orais e não normatizadas favorecem a alternância, que dificilmente ocorre na língua escrita e em situações oficiais e com caráter de prestígio, como a fala em cerimônias. Por outro lado, essa tradição pressupõe que a alternância de códigos é menos estigmatizada e até mesmo uma escolha não marcada em situações em que poucas diferenças culturais e identitárias são atribuídas às variedades, ou em casos em que a aquisição da alternância de códigos ultrapassa as fronteiras do grupo étnico original. Diante disso, a autora conclui que a tradição ocidental da lingüística européia constitui um obstáculo para a evolução da lingüística como um campo fundamentalmente multilíngüe, porque o seu “pressuposto lingüístico dominante continua sendo aquele que descreve como caso normal ou não marcado o falante monolíngüe numa comunidade de fala homogênea” (FRANCESCHINI, 1998, p. 66). Aqui convém acrescentar que essa crítica parece caber à tradição da lingüística em geral.

Em síntese, apesar de o multilingüismo constituir a regra e não a exceção na maioria das sociedades, a alternância de códigos, um comportamento comum na interação entre bi e multilíngües, em geral, é abordada numa perspectiva monolíngüe, o que contribui para a estigmatização desse comportamento. Assim, a autora atenta para o fato de que a alternância de códigos bilíngüe carrega significado social e lingüístico, bem como para o desafio de a lingüística moderna desconstruir o conceito tradicional de ‘código’ que, por partir de uma visão monolíngüe, trata a alternância de códigos bilíngüe como um fenômeno periférico e ‘novo’, quando ela de fato revela a flexibilidade lingüística e social dos falantes bilíngües (FRANCESCHINI, 1998, p. 67).

Auer (1999, p. 328 - 329) define a **alternância de códigos bilíngüe** como recurso de contextualização conversacional e estilístico, que pode ser usado de forma criativa e funcional pelos participantes e que pressupõe a liberdade individual do falante e a renegociação da língua de interação como língua de preferência. Num outro estudo, Auer (1998, p. 1) destaca que esse estilo constitui um fenômeno que, a partir de princípios lingüísticos da gramática

universal, pode explicar a formação de identidades e fronteiras étnicas através de comportamentos verbais. Auer (1998) e seus colaboradores Wei, Franceschini, Jørgensen e Sebba e Wootton (1998) partem da perspectiva da Análise da Conversa (CA) e, focalizando os procedimentos dos participantes para a criação de significados a partir de escolhas lingüísticas, descrevem a alternância de códigos bilíngüe como parte de uma ação verbal que, como tal, tem e cria significados comunicativos e sociais e constitui um recurso, empregado para a co-construção de identidades e significados interacionais. A alternância de códigos, em geral, é explicada “como (parte de uma) ação verbal, o ‘uso alternado de dois ou mais ‘códigos’ num episódio conversacional” (AUER, 1998, p. 1) e pode ser analisada como convenções de contextualização (elementos prosódicos, gestos, variáveis fonológicas, etc.), visto que ela freqüentemente funciona de forma semelhante.

Nesse sentido, Wei (1998, p. 161) ressalta que os falantes bilíngües não mudam de uma língua para outra devido ao valor externo a ela concedido, mas porque a alternância em si sinaliza aos seus co-participantes como suas estruturas devem ser interpretadas nessa ocasião em particular. Além de exercer funções de contextualização conversacional, a alternância de códigos bilíngüe pode ajudar os participantes a reiniciar a conversação no final de um episódio interacional, ou a mudar a direção conversacional e a manter a trajetória principal da interação, através da extração de estruturas encaixadas na conversação de forma complexa (WEI, 1998, p. 169). A alternância de código não tem um significado interacional *a priori*; ele emerge do trabalho de contextualização dos participantes bilíngües e, como convenções de contextualização, ela pode desvelar o *status* de certos episódios de conversação e os significados sociais em nível mais elevado, tais como atitudes lingüísticas dos falantes, preferências, normas e valores da comunidade (WEI, 1998, p. 170 e 173).

Gumperz (1982, p. 66) introduz as noções ‘código-nós’ e ‘código-eles’ para estabelecer uma associação simbólica entre o estilo comunicativo e a identidade de grupo nos estudos sobre alternância de códigos. Segundo o autor, a língua étnica minoritária tende a ser associada ao ‘código-nós’, às atividades informais de um grupo, enquanto a língua majoritária serve de ‘código-eles’ e tende a ser associada com relações mais formais, menos pessoais e externas ao grupo. Nesse sentido, Auer (1998, p. 236) observa que muitos estudos estabelecem uma relação direta entre língua minoritária e ‘código-nós’ e língua majoritária e ‘código-eles’ para explicar como o poder da macroestrutura social se traduz nas microestruturas interacionais no repertório bilíngüe. Em consonância com Auer, neste estudo refutamos essa visão simplista e sustentamos que a língua quantitativamente minoritária não necessariamente corresponde ao ‘código-nós’ na comunidade, e a variedade sem prestígio

nacional não necessariamente é a língua de submissão social. São muito mais os aspectos sequenciais na negociação da escolha de códigos que se tornam relevantes para averiguar se os falantes se acomodam ou se eles se distanciam da língua dos outros falantes. Dessa forma, a escolha de um ou outro código constitui uma estratégia para exercer poder, não tanto porque ele empresta o *status* que a sociedade lhe confere, mas muito mais porque ele, simbolicamente, expressa convergência com e divergência dos códigos dos outros.

De forma semelhante argumentam Jørgensen (1998) e Sebba e Wootton (1998). Jørgensen (1998, p. 249) investiga como adolescentes bilíngües (filhos de trabalhadores imigrantes turcos, na Dinamarca) - em oposição às normas dos adultos ou as de outros grupos, ou ambas - contrariam as regras que demandam estruturas monolíngües e não admitem “mistura”, para usar a alternância de códigos como forma de exercer poder e para adquirir o seu ‘código-nós’, com o qual marcam a sua identidade bilíngüe individual. A autora refere que a alternância de códigos, em geral, é estigmatizada e, erroneamente, até mesmo percebida como uma falta de recursos estruturais em uma ou outra língua por parte das instituições dos adultos que, partindo de um conceito de código fundamentado no monolíngüismo, não admitem a alternância de códigos. Jørgensen atenta para a importância de se analisar a alternância de códigos a partir da microestrutura interacional, uma vez que as relações de poder são co-construídas na interação e não apenas através de diferenças de poder global, ou seja, através do estabelecimento de uma relação direta entre língua minoritária e ‘código-nós’ e língua majoritária e ‘código-eles’.

Sebba e Wootton (1998, p. 284) discutem a relação entre os códigos ‘nós’ e ‘eles’ e a identidade na alternância de códigos e, assim como Jørgensen, referem que a relação entre língua e identidade não é biunívoca na fala bilíngüe e definem as identidades sociais como “construtos flexíveis, criados, negociados e constantemente modificados no curso da interação, não apenas pela escolha do código, mas também pelo conteúdo e pelo contexto”. Os falantes bi e multilíngües dispõem uma gama maior de recursos lingüísticos e extralingüísticos (paralingüísticos) para co-construir identidades sociais (SEBBA e WOOTTON, 1998, p. 277).

Em consonância com esses autores, entendemos que a alternância de códigos na fala bilíngüe não estabelece *a priori* qual dos códigos lingüísticos exerce a função ‘nós’ ou ‘eles’; essas funções são determinadas na/pela co-construção de contextos e, portanto, esses devem constituir a base para a análise de suas funções, as quais, entre diversas outras, podem ser ‘nós’ ou ‘eles’. Ademais, os falantes (bilíngües ou não) interagem, sobretudo em função dos diferentes papéis sociais que exercem e, a partir desses, procuram acomodar-se ou distanciar-

se da fala dos outros. Os falantes usam esse recurso para aliar-se ou não ao seu interlocutor e nesse processo revelam a sua posição social, a qual, muitas vezes, utilizam para co-construir relações de poder e para manter ou obter algum capital (econômico, social, simbólico, cultural e lingüístico) (BOURDIEU, 1998). Em síntese, a alternância de códigos bilíngüe exerce a função de convenções de contextualização e de co-construção de identidades e significados sociais, e a relação entre os códigos ‘nós’ e ‘eles’ na alternância de línguas não é biunívoca na interação, pois as relações de poder não podem ser reduzidas a uma relação direta entre língua minoritária e ‘código-nós’ e língua majoritária e ‘código-eles’.

Neste estudo, entendemos que a coexistência, ou seja, o uso alternado de várias variedades deve ser apreciado socialmente, em vez de ser, fundamentalmente, estigmatizado, pois, em comunidades bi e multilíngües, com esse recurso estilístico, o falante revela e/ou afirma o seu pertencimento à comunidade e/ou ao grupo de modo que o grau de alternância pode variar entre as comunidades de fala e de acordo com o contexto situacional e interacional. Os membros dessas comunidades podem usar esse recurso estilístico entre línguas diferentes e entre variedades diferentes de uma língua. Neste estudo, descreveremos a visão dos professores acerca da freqüência de seu uso alternado de português e HR, em cenários e situações que requerem um estilo de linguagem mais monitorado ou não-monitorado, bem como a valoração e as funções sociais que eles conferem a esse recurso em sua interação com os alunos, em sala de aula (ver as seções 4.2 e 4.6).

Por fim, em consonância com Meisel (2004, p. 91), convém ressaltar a necessidade de desconstruir a crença, freqüentemente articulada, de que “a criança exposta a mais de uma língua, durante as fases iniciais do desenvolvimento, pode ser confundida lingüística, cognitiva e emocionalmente e, possivelmente, até moralmente”. Essa exposição, a nosso ver, favorece a sensibilidade lingüística e o desenvolvimento sociocultural e cognitivo da criança; ademais não é o multilingüismo, mas o monolingüismo que deveria preocupar-nos, pois este “resulta de um ambiente empobrecido de oportunidades para desenvolver todo o potencial da faculdade lingüística humana” (MEISEL, 2004, p. 91) quer por políticas lingüísticas excludentes, através de práticas proibitivas e prescritivas, quer pela estigmatização de variedades de minorias etnolingüísticas.

Assim, em consonância com King e Mackey (2007), atentamos para os **benefícios cognitivos, acadêmicos e sociais do bilingüismo**, pois os conhecimentos avançados em mais línguas são cruciais num mundo multicultural e multilingual. Além disso, o estudo de outras línguas favorece o desenvolvimento de uma **consciência sociolingüística**, facilita a compreensão intercultural e a desconstrução de crenças e preconceitos lingüísticos, que

devem dar lugar a atitudes e comportamentos interculturais positivos e democráticos. Por essas e outras razões, defendemos a **implementação do ensino bilíngüe** em comunidades bilíngües e o fomento do bilingüismo societal e do cultivo de línguas étnicas e hereditárias, nesse caso, das variedades alemãs (HR e alemão padrão) para promover o direito dos membros de comunidades bi e multilíngües de fazer parte do mercado lingüístico internacional e de expressar o seu *self* através de sua língua materna original. Através da promoção e do reconhecimento desses direitos podemos aumentar a “auto-estima e autoconfiança e enriquecer a vida familiar, a cultura e a comunicação” (KING e MACKEY, 2007, p. 15) nessas comunidades. Pesquisas sobre questões relativas ao fomento e à aquisição do bilingüismo, portanto, sobretudo as que tratam de atitudes, crenças e preconceitos lingüísticos, são de grande relevância social e prática.

### 2.3.6 *Status* e Funções Sociais das Transferências Lingüísticas, Alternância e “Mistura” de Códigos Bilíngüe

Em comunidades bi e multilíngües o complexo sociolingüístico requer certas competências lingüísticas como a alternância e “mistura” de códigos, as quais freqüentemente são percebidas como falta de capacidade de manter os diferentes códigos lingüísticos separados, como dificuldade em uma das línguas, como estilo inculto, e até mesmo, como resultado de preguiça mental. Tais julgamentos constituem atitudes lingüísticas preconceituosas e excludentes.

Sridhar (2001, p. 57) explica a **diferença atitudinal entre a alternância de códigos em situações bilíngües e diglössicas**: numa situação bilíngüe, a alternância de códigos bilíngüe é praticamente inconsciente, pois os códigos não são precisamente separáveis em termos atitudinais; já em situações diglössicas os indivíduos estão bastante conscientes de sua alternância entre os códigos (A) e (B). Blom e Gumperz (2002) diferenciam entre a alternância de códigos **metafórica** e a **situacional**. Esta é motivada por uma mudança de situação, de tópico ou de cenário. Por exemplo, quando um novo participante entra na conversa ou para passar de um tema formal para um familiar. A alternância metafórica exerce uma função estilística ou textual como: marcar a ênfase, indicar o pensamento central de uma brincadeira ou sinalizar a mudança de um tom sério para engraçado.

A “**mistura de códigos**” constitui um dos fenômenos mais complexos do comportamento bilíngüe. No entanto, muitas vezes, é percebida como uma lacuna ou uma

dificuldade numa das línguas e, erroneamente, confundida com empréstimos. Sridhar (2001, p. 58) destaca quatro aspectos que diferenciam os empréstimos da “mistura de códigos”:

Quadro 1	Empréstimos	“Mistura de códigos”
1	podem envolver pequenas partes de sentenças, mas geralmente se restringem a itens lexicais;	envolve todos os níveis da estrutura lexical e sintática: palavras, sentenças e orações;
2	podem ocorrer também na fala de monolíngües;	requer um certo nível de competência bilíngüe;
3	muitas vezes, ocorrem devido a lacunas semânticas na língua;	nem sempre ocorre devido a uma lacuna na língua;
4	representam um conjunto restrito de expressões: na maioria das vezes substantivos, alguns adjetivos e outras categorias.	dirige-se, praticamente, a todo vocabulário e a todas as categorias gramaticais da outra língua.

Fundamentando-me em meu convívio com as comunidades bilíngües deste estudo e em experiências pessoais na condição de bilíngüe precoce, parece-me que, em relação ao item 3, é plausível afirmar que, em muitos contextos, é justamente através da alternância de códigos que os membros dessas comunidades fazem a comunicação fluir com naturalidade. A nosso ver, muitas vezes não se trata de dificuldade em um dos códigos, mas, sim, da expressão, muitas vezes, inconsciente do *self*, o qual é inseparável da língua, como mostra o comentário de Anzaldúa (1987) no início da seção 2.4. Além disso, ao contrário do que pressupõem as teorias baseadas na noção de código monolíngüe, em geral, em comunidades bi e multilíngües, a alternância de códigos não causa ininteligibilidade.

A “**mistura de códigos**” constitui um fenômeno comum em sociedades bi e multilíngües e, geralmente, é usada por falantes altamente proficientes em todas as línguas “misturadas”, porque ela implica uma competência lingüística mais sofisticada que o uso monolíngüe e “pressupõe a habilidade de integrar unidades gramaticais de dois diferentes sistemas lingüísticos em uma estrutura lingüística mais complexa” (SRIDHAR, 2001, p. 58). A “mistura de códigos” serve a funções socioculturais e textuais e constitui um veículo versátil e apropriado, sobretudo para a expressão de comunidades multiculturais, e pode exercer funções estilísticas; marcar identidades de gênero e étnicas; ou servir de estratégia para marcar neutralidade quando o uso de uma das línguas do repertório pode sugerir uma mensagem equivocada como, por exemplo, falar mal de alguém ou sugerir que alguém não é bem-vindo (SRIDHAR, 2001, p. 59). Neste estudo, focalizamos as funções sociais que os

professores conferem às suas alternâncias para o alemão em sala de aula e a sua visão sobre a alternância de alemão e português.

A despeito de todas essas funções sociais da “mistura de códigos” bilíngüe, a sua **avaliação social**, em geral, é negativa tanto por parte dos professores e legisladores prescritivos quanto pelos próprios usuários, conforme observam McGroarty (2001) e Sridhar (2001), que acrescenta que a “mistura de códigos” tem sido considerada “um sinal de desleixo ou preguiça mental, um uso inadequado da língua e até mesmo prejudicial à língua”. Sridhar (2001, p. 59) destaca que “a tradicional resistência pedagógica à mistura de códigos advém da combinação de atitudes puristas com o uso de um paradigma monolíngüe. Tais atitudes distorcem e desvalorizam vários aspectos do comportamento multilíngüe”.

O efeito extremo do contato entre línguas é a convergência lingüística, ou seja, a adaptação e assimilação da estrutura de uma língua pela outra, e o principal mecanismo desse processo é a **transferência lingüística** que, por sua vez, “constitui uma força poderosa na mudança, aquisição e no uso de uma língua em comunidades multilíngües” (SRIDHAR, 2001, p. 60 e 62). De acordo com Sridhar, o conceito de ‘transferência’ tem sofrido distorções devido a uma identificação errônea com a teoria behaviorista de aquisição de uma L2, segundo a qual, as transferências para uma L2 resultam de hábitos mecânicos na L1. Porém, segundo o mesmo autor, numa **perspectiva sociolingüística**, as transferências exercem um papel positivo na comunicação multilíngüe e são compatíveis com uma **visão cognitiva** acerca da aquisição de línguas, pois elas constituem um processo psicolingüístico eficiente, em que o falante tenta e testa regras da L1 como hipóteses para aprender uma L2. Em consonância com Sridhar, criticamos a objeção contra a alternância ou “mistura” de códigos e transferência de elementos de uma língua, porque ela reflete uma perspectiva purista e monolíngüe e porque esses processos não interferem na inteligibilidade quando os interlocutores conhecem ambas as línguas, ao contrário, valorizam os recursos expressivos de cada língua. Ademais, em comunidades bi e multilíngües, a comunicação muitas vezes pressupõe uma ‘bicompetência’ lingüística e cultural (HEYE, 2003)

Até aqui discutimos questões emergentes do contato lingüístico presente nas comunidades deste estudo e suas implicações político-lingüísticas, sociais e pedagógicas. A seguir passaremos ao tópico central deste capítulo.

## 2.4 O estudo de atitudes lingüísticas: gênese e fundamentos teóricos

Se você quer me ferir realmente, fale mal de minha língua. A identidade étnica é parte constitutiva da identidade lingüística - eu sou a minha língua. Enquanto eu não puder orgulhar-me de minha língua, não poderei orgulhar-me de mim (ANZALDÚA, 1987 apud McGROARTY, 2001, p. 3).

Nesse comentário, Anzaldúa entende as identidades étnica e lingüística como inseparáveis e constitutivas do *self* do indivíduo. A língua é mais do que um instrumento de expressão do eu, ela é parte do próprio eu. Nessa ótica, toda e qualquer variedade de língua constitui uma forma legítima de expressão do indivíduo. Para os profissionais de educação e, sobretudo para os professores de língua, esse comentário significa que é essencial respeitar todas as variedades usadas pela sociedade e seus alunos. Atitudes desrespeitosas e/ou preconceituosas para com a maneira de falar de algum aluno podem ferir a sua auto-estima e o seu autoconceito <sup>31</sup>, ou seja, suscitar nele um complexo de inferioridade e silenciá-lo e, por conseguinte, comprometer, significativamente, o seu desenvolvimento social e cognitivo.

De acordo com Fraser e Scherer (1982, p. 3), os estudos de atitudes lingüísticas têm a sua gênese na linha de estudos da Psicologia Social norte-americana que, a despeito de apresentar-se como uma ciência social, excluía de seu escopo a linguagem enquanto objeto de estudo, limitando-se à comunicação não-verbal, até o início da década de 60. Essa linha de estudos, por excluir a linguagem na interação com os seus participantes, recebeu muitas críticas por parte da linha de estudos da Psicologia Social européia, que considera impossível ignorar a variação lingüística e inclui as especificidades lingüísticas advindas do multilingüismo e/ou multidialetalismo de sociedades divididas em classes sociais. Também para alguns estudiosos da Psicologia Social norte-americana como Wallace Lambert (1960 apud GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982, p. 8 - 10) e seus colaboradores, a linguagem tornou-se o elemento determinante de seus estudos que passaram a focar os aspectos social, cultural e ideológico da linguagem. Com essa mudança de paradigma, Lambert tornou-se um dos precursores dos estudos de atitudes lingüísticas na Psicologia Social norte-americana.

Durante as décadas de 70 e 80 os estudos de atitudes lingüísticas migraram da Psicologia Social para a Sociolingüística, pois, nesta área, argumenta-se que o fenômeno da variação lingüística não pode ser explicado apenas através de “fatores sociais e situacionais; devem-se incluir as normas, os valores e os modelos de prestígio na comunidade” (OMDAL, 1995, p. 85), os quais podem ser desvelados pelos estudos de atitudes lingüísticas. Omdal

---

<sup>31</sup> Por ‘autoconceito’ entendemos a “atitude que o indivíduo tem de si mesmo, decorrente da maneira como se percebe” (OLIVEIRA, 1994, p. 154).



destaca que as atitudes lingüísticas são relevantes para: 1) a definição de comunidade de fala; 2) a explicação da manutenção lingüística; 3) questões aplicadas ao campo da comunicação intragrupos e para 4) o planejamento lingüístico e a educação. Numa perspectiva mais holística, Fasold (1984, p. 158) afirma que a maior contribuição dos estudos de atitudes lingüísticas consiste em “destacar a importância social da linguagem”. Todas essas questões, em maior ou menor grau, serão focalizadas em nossa geração e análise dos dados nos capítulos 3 e 4.

A inclusão dos estudos de atitudes lingüísticas na Sociolingüística evidencia o componente ideológico-cultural da linguagem, o qual, segundo o antropólogo cultural Smith (1973), tem sido ignorado, uma vez que a noção de língua, geralmente, tem sido veiculada de forma dissociada de seus determinantes sociais e culturais. Assim, visando a expandir a noção de língua, Smith parte de um modelo sociocultural para descrever a relação entre língua, fala e atitudes e afirma que a inter-relação e a interpenetração entre o sistema cultural e a linguagem formam o sistema ideológico, do qual um dos componentes são as atitudes que, por sua vez, “estão diretamente relacionadas aos julgamentos (comportamento ideológico), assim como os componentes da linguagem estão relacionados à fala” (SMITH, 1973, p. 110 - 111).

Em síntese, Smith (1973, p. 106) explica a relação entre a linguagem e as atitudes lingüísticas através do componente ideológico/cultural e afirma que as avaliações que fazemos das pessoas em função de sua linguagem são determinadas pelas nossas crenças culturalmente motivadas, cujo fundamento consiste naquilo que foi acordado entre os falantes de uma sociedade. Nessa ótica, os estudos de atitudes lingüísticas podem explicitar os critérios sobre os quais construímos as nossas crenças acerca das diferentes variedades de língua e/ou dos traços de fala característicos das diferentes comunidades de fala, grupos sociais, ou indivíduos, visto que todo ser humano tem o seu próprio idioleto.

À perspectiva sociocultural (valores ideológicos e culturais) associam-se fatores socioeconômicos, que levam os estudos sociolingüísticos a abordar a diversidade lingüística a partir dos determinantes socioestruturais e socioeconômicos, e a incluir o significado social, subjacente ao uso e à valoração social das diferentes variedades e/ou traços de fala dos membros das diferentes comunidades de fala. De um lado do *continuum* de variedades, encontram-se as variedades padrão de natureza supra-regional e que, em geral, são percebidas como um capital social e lingüístico que pode converter-se em moeda de alto valor no mercado lingüístico e conferir-lhes prestígio e poder que, em geral, também é conferido aos seus falantes, o que favorece a sua ascensão social (BOURDIEU, 1998). Contudo, é preciso destacar que o repertório lingüístico do falante não constitui o único meio que pode favorecer

a ascensão social e a obtenção de prestígio e poder. Basta olharmos para a ascensão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e para o prestígio de diversos jogadores da seleção brasileira de futebol.

Do outro lado, encontram-se o vernáculo e os “dialetos” das minorias, os quais, em função do baixo *status* social e da falta de poder de seus falantes, em âmbito (inter)nacional e supra-regional, geralmente, se configuram como uma moeda de pouco valor, pois, ao contrário das variedades “padrão”, essas variedades, em geral, não gozam de prestígio aberto e, por extensão, têm menos poder para favorecer a ascensão social, o que parece estar na base do mito de que uma língua padrão é imprescindível para a constituição de uma nação. A escolha de uma única língua padrão, inevitavelmente, traz consigo uma luta entre culturas (BOURDIEU, 1998), pois, em âmbito (inter)nacional, supra-regional e, em inúmeras situações até em âmbito local, a posição jurídica e o *status* social, conferidos à “língua-padrão”, exercem poder sobre a posição jurídica e o *status* social conferidos aos dialetos e às línguas minoritárias.

Em suma, a inclusão do significado social subjacente ao uso das diferentes variedades de língua e/ou traços de fala das diferentes comunidades, nos estudos sociolinguísticos, complexifica os objetos de estudo relativos à diversidade linguística, a qual é mantida por relações de poder e força, estabelecidas de forma assimétrica entre as classes sociais e os diferentes grupos sociais e intragrupos. Tais relações revelam-se não apenas pela posição que os indivíduos ocupam na estratificação social, mas também pelo seu repertório linguístico. Numa perspectiva sociocultural associada a fatores socioeconômicos “a linguagem atua como um elemento sinalizador da identidade social dos indivíduos, de tal forma que, pelas variedades de língua que empregam, são rotulados como pertencendo a uma dada classe [e/ou grupo] social” (SEPÉ, 1998, p. 21, grifo nosso). Isso se dá pela veiculação de crenças, atitudes e concepções linguísticas, o que aprofundaremos no decorrer desta seção.

#### **2.4.1 Definindo atitudes linguísticas**

Na seção anterior, vimos que a gênese dos estudos de atitudes linguísticas reside na Psicologia Social. Partindo desta perspectiva, Gonçalves (2006, p. 02)<sup>32</sup> concebe atitudes em

---

<sup>32</sup> GONÇALVES, V. Octávio. *Formação e mudança de atitudes. Psicologia Social*. UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2006. Disponível em: < <http://www.psicologiaefilosofia.no.sapo.pt> <http://www.side.utad.pt> > Acesso em: 17 março 2006.

geral como uma “tendência ou predisposição adquirida e relativamente estável para agir, pensar ou sentir de uma determinada forma (positiva ou negativa) face a um objeto, pessoa, situação, grupo social, instituição, conceito ou valor”. O autor destaca que as atitudes podem desempenhar várias funções em nossas vidas (avaliativa, instrumental, ideológica e de separação) com as quais elas favorecem os processos de tomada de decisão; ajudam a guiar ou controlar os comportamentos; facilitam a adaptação à realidade; ajudam a definir grupos sociais; contribuem para a estabilização da personalidade e o estabelecimento das nossas identidades e podem determinar o modo como pensamos, sentimos e agimos. Tendo em vista o nosso objetivo, não adotamos essa e nenhuma outra taxonomia para classificar as atitudes lingüísticas.

Na Psicologia Social, em geral, se estabelece uma clara tripartição componencial na definição de atitudes: cognitivo (idéias, juízes e crenças); afetivo (estados afetivos, emoções e sentimentos positivos ou negativos) e comportamental (reações verbais ou não de um indivíduo face ao objeto da atitude) (GONÇALVES, 2006). A maioria dos estudos de atitudes lingüísticas também adota esta tripartição componencial (cognitivo, avaliativo e conativo) e estabelece uma relação entre os falantes e sua língua ou dialeto na definição de atitudes lingüísticas como, por exemplo, Fasold (1984), Omdal (1995) e McGroarty (2001).

Nesse sentido, Fasold (1984, p. 147 - 148) acrescenta que as “atitudes frente à linguagem são, com frequência, o reflexo de atitudes em direção aos membros de vários grupos étnicos” e Omdal (1995, p. 86) destaca que a definição de atitudes abrange não apenas a língua, mas também os seus usuários, dada a sua relação de interdependência, e explica o seu funcionamento da seguinte forma: “antes de uma pessoa poder reagir consistentemente a um objeto, ela deve saber algo sobre ele para estar apta a avaliá-lo positiva ou negativamente; esse conhecimento e esses sentimentos são geralmente acompanhados por intenções comportamentais”. Essa explicação permite inferir que falar em atitudes implica pensar em avaliação e que as atitudes constituem o produto final da inter-relação entre o conhecimento e os sentimentos acerca de algo ou alguém e da avaliação dessa inter-relação. Também McGroarty (2001, p. 5) pensa em avaliação e sustenta que as atitudes lingüísticas consistem numa predisposição psicológica subjacente ao agir ou avaliar comportamentos de determinada forma, e que elas estão ligadas a valores e crenças pessoais e promovem ou desencorajam as escolhas feitas em qualquer área de atividades, sejam elas acadêmicas ou informais.

Outro fator relevante na definição de atitudes é a sua relação com as experiências e as crenças dos indivíduos, conforme transparece nas definições de Santos (1996, p. 16), para

quem “atitude é uma função da força das crenças do sujeito em relação ao objeto e aspecto daquelas crenças”, e de Smith:

como uma cosmologia, um conjunto de crenças em relação ao mundo da experiência, concebido como um sistema de valores, que indica como as coisas deveriam ser. Este, por sua vez, é concebido como um conjunto de atitudes, julgamentos estético-éticos determinados pelo sistema ideológico (SMITH, 1973 p. 106).

De acordo com Smith, o sistema ideológico contém o componente que interconecta os valores, as crenças e o comportamento. Dessa inter-relação emerge o sistema de atitudes. Assim, as avaliações que fazemos das pessoas a partir de seu repertório lingüístico são determinadas pelas nossas crenças culturalmente motivadas e fundamentadas naquilo que foi acordado entre os falantes de determinados grupos sociais. Nessa perspectiva, os estudos de atitudes lingüísticas podem explicitar os critérios sobre os quais construímos as nossas crenças acerca das variedades lingüísticas e de seus falantes, bem como sobre a sociedade e a função da escola.

Contudo, concernente à inter-relação entre crenças e atitudes lingüísticas, é preciso destacar que muitas vezes ela é indireta e contraditória, pois o sujeito pode acreditar numa coisa, mas, em função da imagem de si que almeja projetar em determinado contexto, expressar o contrário. Em função disso, muitas vezes elas precisam ser descortinadas, o que tem implicações metodológicas, conforme exporemos no próximo capítulo. Ademais, as crenças e as atitudes lingüísticas se calcam nas experiências individuais e na posição social do indivíduo e, portanto, expressões de crença aparentemente idênticas, não necessariamente são equivalentes às atitudes manifestadas por indivíduos diferentes. Tal diferença de ponto de vista é determinada pelo lugar ocupado pelo sujeito (SANTOS, 1996, p. 14) como transparece, por exemplo, na expressão de crença: “Alemão é uma língua difícil”. Para um leigo na área ou um aluno de alemão ela significa ser muito complicado ou inacessível; já para um professor de alemão ela pode assumir o valor de poder e *status* se, na realidade sociolingüística em questão, poucos dominam essa língua.

Outro aspecto central das atitudes lingüísticas é o fato de que elas são aprendidas. Omdal (1995, p. 87) refere que a maioria dos estudiosos de atitudes lingüísticas é unânime em afirmar que elas são aprendidas e “podem ser consideradas resíduos de experiências e informações passadas”. Neste estudo, a noção ‘resíduos de experiências’ tornou-se fundamental para descrever e analisar as atitudes a partir da realidade sócio-histórica dos professores participantes, porque, entre outros aspectos, este estudo descreve lembranças e

reflexões sobre suas experiências com a proibição de sua língua materna original (o HR), enquanto alunos e professores. Ao contrário de Fasold (1984) e Omdal (1995), cujas concepções de atitudes estabelecem uma inter-relação entre os falantes e a sua variedade de língua, Giles, Ryan e Sebastian (1982) não estabelecem essa inter-relação ao definirem atitudes “como qualquer índice cognitivo, afetivo ou comportamental de reações avaliativas em direção a diferentes variedades de língua [ou] de seus falantes” (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982, p. 7, grifo nosso).

Em síntese, em relação às diferentes concepções de atitudes aqui apresentadas, é importante destacar que falar em atitudes implica pensar em avaliação e reconhecer que as atitudes estão condicionadas ao sistema de valores que, por sua vez, é acordado pelos indivíduos de uma sociedade, grupos sociais e/ou comunidades de fala. Além disso, é fundamental reconhecer que as atitudes lingüísticas são aprendidas, pois elas estão fundamentadas nas crenças e experiências dos indivíduos. Por fim, é importante acrescentar que as atitudes são co-construídas socialmente nas interações face a face e, em função disso, são mutáveis e, muitas vezes, contraditórias. Na co-construção dos diferentes contextos situacionais e interacionais as pessoas interagem não apenas em função e a partir de crenças e valores pré-estabelecidos, mas, sobretudo, em função e a partir de fatores como acomodação da fala entre os interlocutores e a audiência (*audience design*) (BELL, 2001)<sup>33</sup>, o que ocorre, por exemplo, na co-construção da alternância de códigos bilíngües.

De acordo com o modelo da teoria de acomodação da fala (GILES e COUPLAND, 1991), o falante tem a fina habilidade de adaptar o seu estilo a uma gama enorme de diferentes interlocutores e a outros membros da audiência. Allan Bell (2001, p. 144) vê a variação estilística mais como ajuste à audiência. O ponto central do conceito de *audience design* é que os falantes constituem seu estilo primordialmente para e em resposta à sua audiência. A esse conceito subjaz uma teoria dialógica da linguagem, ou seja, ouvinte e falante são parte da natureza constitutiva da linguagem. De acordo com a teoria dialógica de Bakhtin (2006, p. 99 e 116), um marcador essencial (constitutivo) de uma elocução é a sua qualidade de ser direcionada a alguém, isto é, o seu endereçamento, e quando uma palavra é dirigida a um interlocutor ela torna-se função deste interlocutor.

Partindo das definições de atitudes aqui apresentadas, e tendo em vista o nosso propósito de investigar atitudes e concepções lingüísticas de professores, a partir de seu

---

<sup>33</sup> O conceito de *audience design* deriva originalmente de *recipient design*, proposto por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

discurso didático-pedagógico e de sua interação com os alunos, frente a questões emergentes do contato lingüístico presente em comunidades rurais e bilíngües alemão-português, optamos por conceber atitudes à semelhança de Giles, Ryan e Sebastian (1982, p. 7). Porém, numa perspectiva mais holística, ou seja, como qualquer indicador cognitivo, afetivo, ou comportamental de reações avaliativas, aprendidas e socialmente construídas, em direção aos traços de fala e às variedades lingüísticas e seus falantes. Portanto, a nossa concepção de atitudes difere em três pontos da definição de Giles, Ryan e Sebastian (1982): 1) os processos avaliativos em direção à língua e de seus falantes são interdependentes, conforme sugerem Fasold (1984), Omdal (1995) e Sepé (1998); 2) as atitudes são aprendidas (OMDAL, 1995) e 3) socialmente construídas e, portanto, elas são dinâmicas e mutáveis e, muitas vezes, contraditórias.

Nas definições de atitudes acima, transparece a sua inter-relação com as crenças de seus autores, o que aprofundaremos a seguir.

#### **2.4.2 A Inter-relação entre Crenças e Ações (Atitudes)**

Em termos gerais, crenças podem ser entendidas como opiniões e idéias ou concepções que os indivíduos têm acerca do mundo da experiência. Neste estudo, nos interessam as crenças, subjacentes às atitudes de professores frente a questões emergentes do contato lingüístico alemão/português em suas comunidades. Em comunidades teuto-brasileiras, freqüentemente, nos deparamos com crenças que apontam para as experiências negativas com a proibição do alemão que imputou um estigma aos falantes de variedades alemãs como mostram estes comentários: “Aqui têm muitos alunos que falam só alemão em casa, e eu notei que eles geralmente fazem mais trocas de letras” (Diário de campo: Meire, 24.05.2004) e “A gente não fala nem o português e nem o alemão correto” (Diário de campo: Meire, 13.05.2004 e Nora, 18.05.2004). Tais julgamentos ratificam a afirmação de Sridhar quando escreve que as atitudes de muitos falantes favorecem a variedade (A) e prejudicam a variedade (B) de tal modo que chegam a afirmar que os falantes de (B) falam errado a variedade (A) (SRIDHAR, 2001, p. 55).

Na literatura sobre aprendizagem de línguas (doravante AL), as crenças, em geral, são descritas como fortes indicadores de como as pessoas agem e a sua influência no

comportamento é vista como uma característica central das crenças. As crenças de alunos<sup>34</sup> em relação à aprendizagem de línguas, também são conhecidas como “representações de aprendizes” ou “conhecimento metacognitivo” (BARCELOS, 2001, p. 73). Nessa área de estudos, a relação entre crenças e ações (atitudes) refere-se à maneira como as crenças podem influenciar as estratégias de aprendizagem dos alunos e como eles percebem e interpretam a sua aprendizagem. Riley (1997, p. 141) sugere que os pesquisadores devem “olhar para as condições de aprendizagem onde os aprendizes se encontram” para entender as suas crenças sobre a aprendizagem de línguas, pois as crenças sobre [ensino-]aprendizagem de línguas são formadas pela cultura e pelos contextos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos, e elas podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos (RILEY, 1997, p. 146) e professores.

Em suma, Riley (1997) e Barcelos (2001) referem que as crenças se formam a partir da cultura e dos contextos sociais nos quais os alunos [e professores] estão inseridos. Barcelos destaca que a maioria dos estudos atuais sobre crenças a respeito da aprendizagem de línguas meramente estabelece uma relação de causa e efeito entre crenças e comportamentos. Por isso, sugere que uma investigação sobre crenças requer uma definição de *ação* que elimine a dicotomia ação/pensamento e que reconheça a reciprocidade entre crenças e ações, justificando que a relação entre elas é muito mais complexa, pois depende de fatores como “experiência anterior de aprendizagem dos alunos, abordagem de ensinar dos professores, nível de proficiência, motivação e contexto” (BARCELOS, 2001, p. 74). A autora afirma que as crenças “são pessoais, contextuais, episódicas e têm origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore [e que elas] devem ser inferidas através das afirmações, intenções e ações dos participantes” (BARCELOS, 2001, p. 73).

As crenças dos alunos sobre a aprendizagem de línguas, a nosso ver, são fortemente influenciadas pelos professores, visto que o seu papel social os transforma em formadores de opinião e, portanto, possivelmente, eles constituem os maiores formadores de tais crenças. Em consonância com Barcelos, entendemos que as crenças e concepções são situacionais e contextuais, ou seja, elas são co-construídas dentro e a partir de interações face a face, nesse caso, entre professor-aluno e aluno-aluno. Assim, as reflexões metodológicas de Barcelos (2001) também podem embasar a investigação de crenças e concepções dos professores

---

<sup>34</sup> Como as crenças são socialmente construídas e o fato de os professores constituírem os maiores formadores de crenças acerca da aprendizagem de línguas, a reflexão de Riley e Barcelos também pode embasar uma reflexão sobre as crenças dos professores.

acerca de questões emergentes do contato lingüístico e suas implicações sociais e pedagógicas, o que discutiremos na subseção 3.1.1.

Especificadas a gênese e a nossa concepção de atitudes lingüísticas bem como a sua inter-relação com as crenças, a seguir discutiremos alguns conceitos fundadores dos estudos de atitudes lingüísticas.

### **2.4.3 Determinantes Socioestruturais de Atitudes Lingüísticas e a Manutenção de Línguas Minoritárias**

Conforme vimos no início desta seção, os estudos de atitudes lingüísticas migraram para a Sociolingüística porque nessa área advoga-se que o estudo da variação lingüística requer não apenas a inclusão dos fatores sociais e situacionais, mas também das “normas, valores e modelos de prestígio na comunidade lingüística” (OMDAL, 1995, p. 85). Isso implica que os estudos de atitudes lingüísticas partam do reconhecimento de que numa comunidade de fala e entre as diferentes comunidades coexistem diferentes variedades de língua e de estilos contrastantes que competem entre si (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982, p. 1). Além disso, implica reconhecer que as elites dominantes de uma sociedade, apoiadas pelos governos nacional, estaduais e municipais, impõem seu modelo lingüístico às demais classes sociais, ao transformá-lo na única língua padrão e oficial (LUCCHESI, 2002). E, para obter sucesso na padronização de sua variedade de língua elas utilizam instrumentos de inculcação como, por exemplo, as instituições educacionais e os seus profissionais de educação, sobretudo os professores e os gramáticos. Cabe às demais classes sociais, na medida em que as políticas educacionais e lingüísticas lhes permitem, adotar o modelo lingüístico estabelecido para minorar o risco de sua estigmatização e aumentar, ao menos no imaginário social, as suas possibilidades de ascensão social. Em outras palavras, o uso e a avaliação social das diferentes variedades de língua revela a evolução do poder numa sociedade.

A variedade padrão, portanto, constitui o símbolo das elites dominantes, cujo *status* é mantido e legitimado por mecanismos como a **padronização** e a **vitalização**, os quais constituem os determinantes socioestruturais, “subjacentes ao desenvolvimento e expressão de atitudes lingüísticas” (FISHMAN, 1971 apud GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982, p. 3). A **padronização** de uma variedade de língua ocorre pela sua codificação (através de



gramáticas, dicionários e livros didáticos) e pela sua adoção e veiculação pelos órgãos governamentais e educacionais e pelos meios de comunicação de massa. Uma “variedade de língua é considerada padronizada, se um conjunto de normas que define o uso ‘correto’ for codificado e aceito dentro de uma comunidade de fala” (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982, p. 3). Aqui convém sublinhar que ao termo ‘aceito’ subjaz a liberdade de escolha, a qual, de fato inexistente, uma vez que a não-aceitação, em muitas situações, implica estigmatização e exclusão social de todos aqueles que não adotam a variedade padrão. Assim, a padronização de uma variedade de língua em detrimento das demais advém do tratamento social que lhe é conferido - em grande parte imposto pela elite dominante - e não de seu valor em si, pois, sob o ponto de vista estritamente lingüístico, todas as variedades de língua têm o mesmo valor.

Clair (1982, p. 164) destaca que, para compreender realmente como as atitudes lingüísticas se desenvolvem, é preciso investigar as forças sociais e políticas que vigoram numa nação. O aspecto central do fenômeno da padronização consiste em sua força de evocar expectativas sociais comuns entre os seus membros e “quanto mais conservadora se torna uma nação, mais ela usa a língua como instrumento de segregação de minorias sociais, políticas, religiosas e étnicas, com o intuito de impedir o seu acesso integral à cultura dominante” (CLAIR, 1982, p. 165). O autor explica a avaliação social das diferentes variedades de língua e a sua inter-relação com o poder a partir da ‘Teoria do desvio’ de Becker (1973 apud CLAIR, 1982, p. 167), que discute a interação entre língua, poder e diferença social.

De acordo com esses autores, um simples desvio das normas da sociedade, inclusive no que tange ao uso da língua padrão, pode implicar a exclusão do indivíduo do grupo e imputar-lhe o estigma de *outsider*, e classificam os diferentes grupos de cidadãos, segundo quatro categorias de comportamento social: 1) o **desviante puro** é aquele cidadão que por romper uma só regra sempre é percebido como desviante; 2) o **conformista** é aquele cidadão que não infringe as regras e não é percebido como desviante; 3) o **desviante secreto** faz parte das classes privilegiadas e, por isso, quando rompe uma regra, tal atitude não é vista como um desvio, mas como excêntrica ou chique e, além disso, as suas ações sempre são desculpadas pelos servidores públicos da lei, os quais o respeitam como detentor do poder dentro do sistema, o que nos permite inferir que, se o desviante secreto usar freqüentemente traços lingüísticos das classes menos favorecidas, ele poderá, em função de seu *status* e poder, conferir-lhes o *status* de normal e legitimá-los como norma; por fim, 4) o **falso acusado** é aquele cidadão que obedece às leis da sociedade, mas freqüentemente é percebido como desviante pelos educadores e servidores sociais e pelas autoridades policiais. O falso acusado

encontra-se entre os grupos de minorias étnicas, sociais, religiosas e políticas do sistema, as quais, por não disporem de poder para mudar o *status quo*, tornam-se vítimas do sistema que os privou do acesso ao capital cultural e, por extensão, dos bens de consumo, o que podemos observar na história educacional das três comunidades deste estudo na subseção 3.4.1.

Em suma, Clair sustenta que as elites dominantes usam seu poder para legitimar a sua língua e separá-los daqueles que eles definem como *outsider* e que a padronização é excludente e separatista, uma vez que ela determina que apenas uma entre tantas outras variedades seja reconhecida oficialmente e, por extensão, exclui os que não usam o modelo padronizado e reconhecido oficialmente. Nessa ótica, as “atitudes lingüísticas refletem o poder e o *status* social entre grupos dentro de um modelo político” e as atitudes lingüísticas prescritivas constituem apenas um aspecto de toda a estrutura ideológica, que discrimina aqueles que são diferentes e não têm poder (CLAIR, 1982, p. 167 - 168 e 172).

A história brasileira, em função do movimento de nacionalização do ensino, caracteriza-se por medidas prescritivas e proibitivas em relação ao uso de diferentes línguas indígenas, africanas e européias, entre elas o italiano e o alemão. Durante o Estado Novo (1935 - 1947), esse movimento justifica a proibição do alemão como sendo apenas uma consequência da II Guerra Mundial, contudo, a sua principal causa reside no fato de muitos teuto-brasileiros possuírem um elevado grau de formação e estarem empenhados na educação e na produção de jornais e revistas, o que era percebido como uma ameaça à nação: “o perigo alemão”. A constante pressão político-lingüística do Estado levou muitos teuto-brasileiros a ter medo de falar e ensinar a sua língua materna a seus filhos, o que nos conduz ao segundo determinante socioestrutural de atitudes lingüísticas e que diz respeito à manutenção de línguas minoritárias: a **vitalidade lingüística**.

De acordo com Giles, Ryan e Sebastian (1982, p. 4), quanto mais numerosas e importantes forem as funções que uma variedade exerce, maior será o seu número de usuários e a sua vitalidade, portanto, “o *status* de uma variedade de língua aumenta e diminui de acordo com a gama e a importância das funções simbólicas a que serve” (FISHMAN, 1971 apud GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982, p. 4). Em geral, a padronização de uma variedade lingüística aumenta consideravelmente a sua vitalidade e, em contrapartida, diminui a vitalidade das demais variedades de uma sociedade. Porém, também há contextos em que a vitalidade da variedade não-padrão aumenta, e outros, em que a vitalidade da variedade padrão diminui, pois as atitudes lingüísticas acerca da padronização e da vitalidade de uma variedade de língua dependem da forma como os indivíduos percebem esses determinantes (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982, p. 4). Contudo, aqui convém ressaltar que a forma

como esses determinantes devem ser percebidos, em grande medida, é pré-estabelecida pelas elites dominantes. A política lingüística prescritiva e proibitiva do Estado Novo, por exemplo, levou os imigrantes e seus descendentes a sentir medo e vergonha de falar a sua língua materna original em público e contribuiu para que o seu uso se restringisse, cada vez mais, à comunicação familiar, o que nos conduz à vitalidade lingüística em comunidades bi e multilíngües.

Romaine (1995, p. 5) afirma que, numa **perspectiva sociopolítica**, o bilingüismo e o uso intensivo de alternância de códigos, comportamento comum em comunidades multilíngües, precede à fase do desaparecimento de uma língua. Além disso, destaca que as “características lingüísticas de línguas minoritárias como diglossia e bilingüismo são nada além de manifestações lingüísticas acerca do desigual acesso ao poder na sociedade” (ROMAINE, 1995, p. 323). Isso leva os membros de tais comunidades a sair em defesa de sua língua ameaçada de extinção. Concernente à política lingüística para com a língua e cultura de grupos minoritários, a autora afirma que

a política tradicional adotada pela maioria das nações, quer implicitamente assumida ou explicitada, em relação a vários grupos minoritários que falam uma língua diferente, tem sido a erradicação de sua língua nativa/cultura e a assimilação da língua majoritária (ROMAINE, 1995, p. 242).

Baker (1997, p. 53) explica a **manutenção** e a **vitalidade** de uma língua a partir do modelo proposto por Giles, Bourhis e Taylor (1977), sob o qual fundamentaremos a análise da manutenção do HR, nas seções 4.3 e 4.4. Segundo esses autores, há três fatores que influenciam o comportamento dos falantes para manter ou não a sua língua:

- 1) Fator **status** (poder socioeconômico dos falantes): o uso de uma língua constitui um meio para obter *status*: econômico, social, político e simbólico. Por exemplo, se a maioria dos falantes de uma língua tem baixo poder aquisitivo, ela tende a desaparecer mais rápido, porque seus usuários procuram falar a língua dominante para ascender econômica e socialmente. Uma língua herdada pode ser um símbolo importante da identidade étnica, das raízes no passado glorioso e, por isso, as pessoas tendem a usá-la, o que aumenta a sua chance de preservação.
- 2) Fatores **demográficos** (o número de falantes de uma variedade): a) a distribuição geográfica: quando grandes grupos se concentram em áreas geográficas particulares, em geral, eles conseguem preservar suas línguas por mais tempo, sobretudo quando se trata de imigrantes; b) o número de falantes: quanto maior o número de falantes, maior a possibilidade de manterem a sua língua; c) o casamento

interlínguas: nos casamentos em que os dois falam línguas diferentes, geralmente, ocorre uma mudança em direção à língua dominante e d) área rural x área urbana: as áreas rurais preservam melhor o seu idioma devido ao menor contato com outros falantes.

- 3) Fatores **institucionais** (o suporte institucional): a) a comunicação de massa: o uso de uma língua em jornais e revistas aumenta a sua chance de manutenção; b) a religião exerce um papel de apoio a línguas desprestigiadas por outras instituições; c) os setores administrativos geralmente utilizam apenas a língua de prestígio e, dessa forma, favorecem o desaparecimento das línguas minoritárias; d) o apoio da comunidade é vital para a manutenção de uma língua e tem estreita relação com a distribuição geográfica: quando um grupo maior reside em áreas próximas, o uso da língua minoritária pode aumentar de tal modo que ela pode tornar-se a língua majoritária na comunidade, o que aumenta a sua chance de manutenção; por fim, e) a educação tem a língua dominante como norma e, muitas vezes, as escolas proíbem o uso de línguas minoritárias, conforme mostraremos no capítulo 4.

Em suma, a vitalidade e a manutenção de uma variedade lingüística são primordialmente determinadas pela avaliação social de seu uso, conforme veremos na subseção a seguir.

#### **2.4.4 Dimensões Avaliativas de Atitudes Lingüísticas**

Na seção 2.4.3, vimos que o pressuposto básico dos estudos de atitudes lingüísticas consiste no reconhecimento de que numa comunidade de fala e entre as diferentes comunidades coexistem diferentes variedades de língua e estilos de forma contrastante e competitiva (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982, p. 1). Dessa coexistência emergem diversas identidades que lutam pela sua afirmação através da expressão de valores, hábitos e crenças e da forma de ser e agir e de falar, enfim, por tudo aquilo que constitui e revela as pessoas como distintas. Especialmente a fala é carregada de valor social, o que freqüentemente nos leva a julgar as pessoas como pertencentes a um grupo específico, baseando-nos exclusivamente em sua fala. De acordo com Giles e Coupland (1991), há um consenso social sobre as características estereotipadas ligadas a vozes e a diferença entre uma pronúncia padrão ou não-padrão pode assumir um significado social crucial, revelando o prestígio, a classe social e a competência lingüística do falante. Os julgamentos dispensados

às variedades de língua em uso são regulados, sobretudo por duas dimensões avaliativas: o **status social** e a **solidariedade** ao grupo (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982, p. 8).

A **solidariedade** é concebida como lealdade lingüística (*language loyalty*) e geralmente vincula-se à avaliação positiva da língua ou variedade do intragrupo (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982, p. 8 - 9). Essa dimensão, em geral, refere-se à manutenção de variedades de língua, a despeito de sua falta de prestígio e da pressão social, e compreende avaliações relacionadas à afetividade e à sociabilidade, mais precisamente, ao estabelecimento de relações de identidade lingüística nas interações sociais. De acordo com a **teoria de acomodação da fala** de Giles e Coupland (1991), os fatores atitudinais, relacionados a sentimentos de solidariedade ou distinção, encorajam os indivíduos a modificar a fala em direção a um grupo de referência social superior através do aumento de uso de variantes de prestígio ou padrão (acomodação convergente), ou, em alguns cenários ou contextos, usar traços socialmente marcados para enfatizar uma identidade social distinta (acomodação divergente). McGroarty (2001, p. 11 - 13) destaca que essa teoria tem ajudado a conectar atitudes e motivação ao comportamento lingüístico na interação e atenta para o fato de que acomodar a fala numa L2 pressupõe o domínio das formas ou traços que podem marcar convergência ou divergência do interlocutor, o qual os usuários de L2 muitas vezes não possuem.

Em sociedades em que variedades lingüísticas coexistem numa relação diglósica, em geral, a variedade alta (A) é percebida como uma variedade “mais pura e melhor” que a variedade baixa (B), mas, em algumas situações, esta avaliação pode inverter-se (FASOLD, 1984, p. 160 - 170). Giles, Bourhis e Taylor (1977 apud FASOLD, 1984, p. 161) afirmam que o comportamento lingüístico de um indivíduo pode convergir ou divergir da fala da pessoa com quem interage. A **convergência** expressa um sentimento de identidade entre os interlocutores e pode ser sinalizada pela acomodação da fala do interlocutor, pela adoção de sua variedade ou traços dela. A **divergência** expressa separação e, entre outros elementos, pode ser sinalizada pelo uso de uma variedade lingüística distinta da do interlocutor. Dessa forma, é possível desvelar o sentimento de identidade de grupo de um indivíduo. Se ele adequar a sua fala para acomodar-se ao modelo lingüístico do novo grupo, de modo que as suas expressões lingüísticas recebam um significado normal nesse modelo, isso indica uma profunda orientação em direção ao pertencimento ao grupo (FASOLD, 1984, p. 161).

A dimensão solidariedade não se restringe à manutenção de variedades de língua com prestígio, pois vários estudos de atitudes lingüísticas observam um maior grau de solidariedade para com as variedades padrão e de prestígio como, por exemplo, o estudo de

El-Dash e Tucker (1975 apud FASOLD, 1984, p. 168), que mostram que os falantes de árabe clássico (dialeto superior (A)) foram avaliados como os mais simpáticos, enquanto poder-se-ia esperar que os falantes de árabe coloquial recebessem tal avaliação. Em síntese, relativamente à dimensão solidariedade convém destacar que na interação face a face o falante pode estabelecer uma relação de identidade através da adoção da variedade ou traços de fala de seu interlocutor, ou de diferença, pelo uso de uma variedade distinta. Com tais atitudes estará definindo, simultaneamente, a sua posição social e a de seu interlocutor.

O *status* refere-se ao reconhecimento que a sociedade confere às pessoas em função da posição que nela ocupam (GUY, 1991, p. 37) e os seus indicadores avaliativos estão relacionados à condição socioeconômica e cultural dos falantes como o poder aquisitivo, a capacidade intelectual, a posição social, entre outros. Giles, Ryan e Sebastian (1982, p. 8) relacionam a dimensão *status* ao uso de uma variedade padrão ou não-padrão e explicam que, em geral, os indivíduos atribuem um baixo *status* social aos falantes de variedades não-padrão, e um alto *status* social aos falantes de uma variedade padrão ou que dela se aproxima. Assim como o capital financeiro, tal valoração social confere poder e prestígio aos que dominam a variedade padrão que se torna um capital simbólico (BOURDIEU, 1998) almejado pela sociedade.

Contudo, é importante destacar que qualquer variedade lingüística pode ser vista como inadequada e sem prestígio. Usar o português padrão com os agricultores das comunidades deste estudo, por exemplo, pode ser interpretado como uma atitude esnobe, como falta de solidariedade com os seus pares e até mesmo como uma forma inadequada, porque dificulta a compreensão entre os interlocutores. Nessas comunidades, em geral, o adequado é optar pelo uso alternado de HR e português vernáculo local ou pelo HR para atender às necessidades comunicativas desses cidadãos e para não correr o risco de parecer esnobe. Também Guy (1991, p. 51) destaca que o uso da variedade de maior prestígio não é adequado para todas as situações, sobretudo na comunicação cotidiana. Por exemplo, se um indivíduo da classe social baixa usar a variedade padrão em seu próprio meio ele pode estar sinalizando falta de solidariedade. Assim, como falante de alemão padrão, HR, e português, durante a pesquisa de campo, procurei usar apenas as duas últimas variedades para sinalizar a minha pertença à comunidade e estabelecer uma relação de igualdade, o que favoreceu a criação de laços (*rapport*) (ERICKSON e SHULTZ 1982, p. 10), ou seja, o estabelecimento de um clima de confiança e segurança entre os envolvidos na pesquisa, o que aprofundaremos na seção 3.2.

Até aqui discutimos a gênese, as diferentes concepções de atitudes lingüísticas e a sua inter-relação com as crenças, bem como alguns conceitos fundadores dos estudos de atitudes

lingüísticas e aspectos relacionados à vitalidade e à manutenção de línguas minoritárias em comunidades multilíngües. E, partindo do pressuposto de que as crenças, os valores e as experiências fundamentam as atitudes lingüísticas individuais e comunitárias, que, por sua vez, são co-construídas nas interações sociais e dentro e em função de comunidades de fala, fecharemos esta seção com a definição desse construto social a partir do modelo variacionista.

#### 2.4.5 Atitudes Lingüísticas e o Modelo Variacionista: comunidades de fala

Na perspectiva variacionista, as pesquisas sociolingüísticas têm provido alguns indicadores de influência das atitudes dos falantes no comportamento lingüístico. Nessa perspectiva, o uso da linguagem, em geral, é investigado dentro e a partir de comunidades de fala e/ou de prática. De acordo com McGroarty (2001, p. 15), alguns estudos sobre atitudes frente às variedades de língua têm mostrado diferenças de gênero e relatam que as mulheres usam mais variantes de prestígio e que o seu uso da linguagem reflete mais as formas de prestígio aberto de suas comunidades. Porém, também há estudos<sup>35</sup> que observam o inverso como, por exemplo, o estudo de Bortoni (1989), que investiga a fala dos migrantes originários de zona rural da região do Alto Paraíba, em Minas Gerais, e radicados em Brazlândia, cidade satélite de Brasília. A autora constata que os homens, em função de seu trabalho, têm redes de comunicação mais esparsas e mais contato com pessoas das classes sociais média e alta e, através desse contato, adquirem mais variantes de prestígio do que as mulheres, que permanecem em casa com os seus parentes e conterrâneos.

Os sociolingüistas usam o conceito de **comunidade de fala** para limitar o espaço social a partir do uso da linguagem e focalizam, primordialmente, a heterogeneidade, a sua constituição e organização e os significados socioculturais dos diferentes usos da linguagem. Labov (1972, p. 120 - 121) afirma que “uma comunidade de fala se define muito mais pela presença de normas compartilhadas do que por qualquer marca de concordância no uso de elementos da língua”, portanto, ela está fundamentada na noção de significado social compartilhado, ou seja, seus membros compartilham atitudes e normas. O autor observou que os adolescentes melhor integrados num grupo social fora da escola apresentavam mais traços do AAVE (*Afro-American Vernacular English*, que traduzimos por inglês popular afro-americano); enquanto aqueles que não faziam parte desse grupo dominavam minimamente as formas vernáculas.

---

<sup>35</sup> Ver também o estudo de Eckert (2000).

Nesse sentido, Eckert (2000, p. 30) destaca que compartilhar e co-construir significados pressupõe compartilhar normas de conduta numa comunidade de fala e de prática<sup>36</sup>, e que, especialmente as relacionadas ao pertencimento ao grupo, constituem um fator determinante na formação das atitudes lingüísticas dos falantes frente aos diferentes traços lingüísticos e paralingüísticos. A participação numa comunidade de fala, segundo a autora, envolve o reconhecimento do uso diferenciado de normas socialmente estratificadas, segundo o grupo social ao qual estão associadas. Os membros de uma comunidade de fala possuem uma espécie de endereço social e podem concordar com um grupo específico ou vários grupos, mas o significado das variáveis reside nas crenças sobre esses grupos e nas relações dos falantes e ouvintes com eles. Assim, por exemplo, apesar de a classe média alta e a classe trabalhadora de Nova York compartilharem a crença de que as pessoas mais ricas e educadas usam mais o /r/ pós-vocálico, a real associação com o uso do /r/ será radicalmente diferente, pois ela é definida por fatores como: o tipo de contato com tais pessoas mais ricas e educadas e sentimentos sobre ser mais rico e educado, sobre agir de determinada forma e sobre aqueles menos ricos e menos educados. Cada um tem sua própria hipótese sobre o significado de um /r/ forte e um /r/ fraco e o que une as diferentes hipóteses numa comunidade é a habilidade de seus falantes em coordenar seus comportamentos na interação face a face em busca de uma interpretação mútua e confiável.

Eckert (2000, p. 33 - 34) define a escola como comunidade de fala para limitar a população de sua investigação à escola e explica que definir uma comunidade de fala específica é primordialmente definir as limitações e as maiores implicações do estudo, bem como delinear de forma cuidadosa qual a importância dessa unidade para a vida dos falantes. Por fim, a autora destaca que nenhuma comunidade é isolável, o que implica que a descrição de uma comunidade de fala específica esteja situada dentro de uma sociedade mais ampla para poder compreender as articulações das dinâmicas internas da comunidade de fala e a sua relação com outras localidades (conforme procedimento de vários estudos etnográficos). A designação *comunidade de fala*, segundo a autora, confere a um agregado de pessoas o discernimento de que elas constituem uma unidade de construção de sentido, suficientemente recíproca, para que importantes aspectos lingüísticos estejam inseridos em suas práticas sociais, e ela se constitui, se a estrutura desse agregado tiver força explanatória suficiente para explicar a sua forma de usar a linguagem.

---

<sup>36</sup> Neste estudo, não adotamos o conceito de ‘comunidades de prática’ porque não aprofundamos as redes de comunicação dos participantes.



Sridhar (2001, p. 48) parte de uma sociedade multilíngüe e sustenta que os membros de uma comunidade de fala “compartilham o conhecimento sobre as regras de conduta e interpretação da fala” e destaca algumas diferenças em relação ao repertório lingüístico e à competência entre os membros de comunidades multilíngües e monolíngües, conforme vimos na seção 2.3.5. Neste estudo, definimos **comunidade de fala** conforme Guy (2000, p. 18): uma comunidade de fala possui densidade de comunicação interna relativamente alta e características lingüísticas e normas de conduta compartilhadas, ou seja, atitudes sobre o uso da língua e normas sobre a direção da variação estilística e avaliações sociais sobre as variáveis lingüísticas em comum.

Para finalizar este capítulo, discutiremos alguns conceitos pertinentes ao uso da linguagem na interação em sala de aula e alguns estudos sobre concepções lingüísticas e a interação social no ensino-aprendizagem de línguas.

## 2.5 O Uso da Linguagem na Interação Social em Sala de Aula

Os pesquisadores ligados à Antropologia da Linguagem, à Sociolingüística Interacional e à Etnografia da Comunicação como, por exemplo, Alessandro Duranti, Erving Goffman, John Gumperz, Goodwin M. Harness, Susan Philips, Frederick Erickson, em geral, partem do uso da linguagem, a partir da co-construção de contextos interacionais, e substituem a dicotomia falante-ouvinte por unidades de participação, “estruturas de participação” (GOFFMAN, 2002) e “estruturas de participantes” (Goodwin e Philips), o que implica partir da fala como ação co-construída e incluir todos os significados de pertencer a uma comunidade de fala. Os estudos dessas áreas tornam visíveis aspectos antes invisíveis e revelam maneiras diferentes de averiguar o que está acontecendo ‘aqui’ em relação às unidades de participação.

Nessas áreas, a noção de ‘participação’ é central, pois ela constitui uma dimensão analítica e um poderoso instrumento para o estudo da constituição da sociedade com suas regras pré-estabelecidas, seus *status* e negociações rotineiras de tais regras e *status* pela comunicação (DURANTI, 1997, p. 313 - 314). Os pesquisadores ligados à Etnografia da Comunicação como Susan Philips, John Gumperz e Frederick Erickson consideram o ensino um processo lingüístico interativo, onde a **forma de atuação e interação** desencadeia o ensino-aprendizagem através de processos interativos que são co-construídos a partir e dentro

de **contextos**<sup>37</sup>, e descobrem nos **processos comunicativos de ensino** um fator para aumentar o rendimento escolar de grupos minoritários.

Philips (2002) investiga o desempenho de crianças indígenas americanas de Warm Springs e introduz o conceito de “estruturas de participantes”, em referência a um tipo particular de arranjo estrutural na interação face a face. A autora constata que, para manter o interesse das crianças, os professores utilizavam diferentes formas ou “estruturas de participantes” para interagir verbalmente com elas e para transmitir diferentes tipos de material educacional e prover diferentes formas de apresentação do mesmo material. Philips observa que as “estruturas de participantes” na interação das crianças indígenas, em parte, são culturalmente determinadas, pois elas são socializadas no sentido de interagir com os adultos e as demais crianças de um modo que contrasta com as “estruturas de participantes”, organizadas pelos professores não-indígenas em sala de aula. Assim, a autora suspeita que o fraco desempenho dessas crianças, em parte, reside nas diferenças entre as “estruturas de participantes”.

Em comunidades bi e multilíngües podem ocorrer momentos desconfortáveis nas interações entre alunos e entre professor-aluno, devido às diferenças nas estratégias de atuação nas relações interculturais (PHILIPS, 2002, p. 33) e às estratégias de interação estabelecidas na escola em contraste com as que a criança costuma usar em casa. Quando tais diferenças permanecem despercebidas, elas “podem ter sérias conseqüências na avaliação do desempenho das crianças” (GUMPERZ, 2002, p. 180), uma vez que há circunstâncias em que o professor avalia a competência cognitiva a partir da competência comunicativa da criança. Assim, o fracasso escolar de alguns alunos pode ser resultante das diferenças nas estratégias interativas e não de seu desempenho cognitivo.

Goodwin (1990) também adota o conceito de “estruturas de participantes” para investigar as diferentes estratégias verbais entre meninos e meninas da Filadélfia e, fundamentando-se na Análise da Conversa, enfatiza a relevância da organização seqüencial da fala na constituição de um tipo de atividade.<sup>38</sup> A autora observa que a forma de estruturação de uma conversa é uma forma de organização social e que fatores como autoridade, hierarquia e subordinação são constituídas através de específicas “estruturas de participantes” na interação social. Também Vigotski (1998) ressalta a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo da criança e pensa em termos de atividade para conferir

<sup>37</sup> De acordo com Erickson, F. e Shultz J. (2002, p. 217), “um contexto se constitui pelo que as pessoas estão fazendo a cada instante e por **onde e quando** elas fazem o que fazem” (grifo do autor).

<sup>38</sup> Gumperz (2002, p. 151) usa esse conceito para designar a “unidade básica de interação socialmente relevante em termos da qual o significado é avaliado.”

significados às palavras, o que implica olhar para o seu uso dentro de um contexto interacional, uma vez que os seus significados são co-construídos pelos interlocutores na interação face a face. Em suma, Philips utiliza o conceito de “estruturas de participantes” em referência aos diferentes tipos de arranjos estruturais da interação, e Goodwin o usa para enfatizar a importância da organização seqüencial da interação.

Os conceitos de “estruturas de participantes” (Goodwin e Philips) e “estruturas de participação” (GOFFMAN, 2002) abarcam a noção de enquadramento do indivíduo na estrutura seqüencial de um contexto co-construído pelos interlocutores na interação. Ambos possibilitam um maior refinamento das estruturas ao tratar da questão de definir a posição do indivíduo em termos de tarefas e do seu direito de expressar e dar voz às suas múltiplas faces. Goffman (2002) discute os diferentes tipos de papéis exercidos pelos participantes (“falante ou ouvinte”) sob o conceito de *footing*, com qual se refere à posição corporal e ao alinhamento do indivíduo com suas múltiplas faces ao introduzir uma locução lingüística, e distingue entre interlocutor ratificado (a quem o falante dirige a palavra) e não-ratificado (espectador circunstancial).

O conceito de *footing* de Goffman parece abarcar o que Gumperz (1982) denomina “pistas de contextualização”, as quais ele classifica em quatro tipos: lingüísticas (alternância de código, de dialeto, de estilo); paralingüísticas (o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações); prosódicas (a entonação, o acento, o tom) e não-verbais (direcionamento do olhar, distanciamento entre os interlocutores, suas posturas e seus gestos). Tais pistas, em geral, constituem manifestações inconscientes e são culturalmente determinadas e dependem do “repertório lingüístico, historicamente determinado, de cada falante” (GUMPERZ, 1982, p. 149 ss.). Quando um dos interlocutores não reconhece a função de alguma pista, podem haver divergências de interpretação e mal-entendidos. As pistas de contextualização, portanto, assumem uma função central nos processos interpretativos, co-construídos pelos interlocutores na interação social. Duranti (1997, p. 296 - 299) define *footing* como um tipo de discurso metapragmático com o qual damos pistas ao nosso interlocutor sobre a nossa intenção e a forma como a elocução pode ser interpretada ou entendida. Fundamentando-se no estudo de Schegloff (1972), o autor utiliza o conceito de *recipient design* (corresponde ao conceito de *audience design* de Bell (2001)) e afirma que o falante delinea a sua fala de acordo com a avaliação contínua de seu receptor como membro de um grupo específico ou de uma classe.

Em suma, os pesquisadores dessas áreas de estudo fundamentam a sua análise e interpretação do uso da linguagem em unidades de participação, estruturas de participação

(GOFFMAN, 2002) ou estruturas de participantes, as quais mudam no tempo e no espaço e diferem de uma cultura para outra. Isso implica tratar a linguagem não como um objeto, mas como forma de vida, pois é através do uso da linguagem que os indivíduos constituem a si próprios e uns aos outros e se tornam agentes com corpos e voz para co-construir suas identidades sociais e seu espaço no mundo através da interação com outros agentes. Falar em uso da linguagem significa reconhecer que linguagem não é tudo, uma vez que há momentos em que ela tem pouca importância. Sobretudo na interação, ela é apenas um dos inúmeros fatores (a configuração dos indivíduos, o direcionamento do olhar, o tom de voz, os gestos, as pausas, os silêncios, etc.), que ajudam os interlocutores a co-construir a ordem seqüencial, os contextos, as ações e os significados relevantes para eles.

A superestrutura da escola, com sua filosofia, suas normas e suas atitudes lingüísticas públicas (políticas lingüísticas) pode influenciar a inclusão e a exclusão social de seus alunos em sala de aula. Por exemplo, ao permitir implícita ou explicitamente a proibição da língua materna original e a estigmatização dos traços de fala de seu alunado e/ou a veiculação de quaisquer preconceitos, sejam eles, sociais, raciais ou lingüísticos, ela estará permitindo a naturalização desses fenômenos e, dessa forma, contribuirá para a exclusão social de alguns alunos em sala de aula, o que poderá aumentar a repetência e evasão escolar. Por isso, é crucial que os profissionais de educação e, especialmente os professores, como formadores de cidadãos, desconstruam a dicotomia falante-ouvinte em seu fazer didático-pedagógico e pensem no uso da linguagem a partir da co-construção de contextos interacionais, pois a realização do *self* do educando e a força de ratificar ou silenciar determinadas identidades sociais residem na microestrutura social, isto é, na interação social, onde o aluno deve tornar-se sujeito e não se configurar como objeto da aprendizagem.

Nas comunidades bilíngües alemão-português deste estudo, algumas crianças ingressam na escola com restrito ou até nenhum conhecimento de português. Tendo em vista que em sala de aula predomina o uso de português, nessas escolas há um motivo a mais para pensarmos no uso da linguagem a partir da co-construção de contextos na e pela interação social, pois esse desconhecimento constitui um fator a mais que poderá excluí-las das “estruturas de participantes” (Philips, 2002) e levá-las a sentir-se interlocutores “não-ratificado[s]” (GOFFMAN, 2002; PHILIPS, 2002), o que poderá afetar a sua auto-estima e retardar o desenvolvimento de sua competência social e cognitiva. À noção “estruturas de participantes” soma-se a importância de os professores das séries iniciais deste estudo terem um mínimo de conhecimento de HR, para poderem interagir com essas crianças e minimizar o estranhamento inicial e os fatores que podem excluí-las de tais estruturas. Em geral, os

professores dessas séries dominam o HR, mas nem sempre, conforme desvela o comentário de uma aluna, referindo-se ao seu Jardim de Infância:

**Segmento 1:** Conversa informal com uma aluna da Pré-escola

fita cassete 2, 18.05.2004 [duração: 0:00:10:02]

- 01 Lara: A nossa outra professora do ano passa::do (.)<sup>39</sup> não sabi::a alemão (1,5) quando  
 02 nós falava (.) ela dizi::a (.) eu não ente::ndo.  
 03 (1,7)  
 04 Pesq.: Mas tinha gente que não sabi::a portuguê::[s:: ↑  
 05 Lara: [si::m (.) [ma::s  
 06 [((movimenta os ombros  
 07 para cima e para baixo.))

(Excerto da conversa com uma aluna, 20.05.2004, fita cassete 2).

Aqui transparece uma lacuna que nem sempre é preenchida para que essas crianças possam interagir plenamente e sem constrangimentos, o que pode retardar o seu desenvolvimento social e cognitivo, visto que a interação constitui o seu principal fundamento (VIGOTSKI, 1998). Nessas comunidades, portanto, a interação e integração social dessas crianças podem ser prejudicadas pelo seu restrito conhecimento da língua de interação exigida em sala de aula, o que constitui uma razão a mais para refletirmos sobre “estruturas de participantes” para que elas não precisem resignar-se ao silêncio por falta de um interlocutor. Isso pode ser minimizado através da contratação de professores bilíngües e da promoção de um ambiente em que o seu código lingüístico seja não apenas respeitado, mas usado e tratado segundo os princípios de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI, 1994; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2003; BREUNIG, 2005).

O “acesso a informações sistemáticas de sociolingüística” (BORTONI, 1994, p. 92) aos professores e uma maior ênfase em sua formação sociolingüística, cuja importância os cursos de pedagogia parecem relegar a um segundo plano em seus programas de formação de professores de Ensino Infantil e Fundamental, lhes proporcionaria *insights* que ajudariam a desconstruir o paradigma monolíngüe e purista, que muitas vezes os leva a distorcer e/ou desvalorizar variedades não-padrão e os diferentes aspectos da competência bilíngüe como, por exemplo, as transferências lingüísticas, a alternância e, sobretudo, a “mistura de códigos” bilíngüe que, em geral, são avaliados negativamente tanto por parte dos professores e legisladores prescritivos, quanto pelos próprios usuários (McGROARTY, 2001 e SRIDHAR, 2001), conforme podemos observar nos estudos que discutiremos a seguir.

<sup>39</sup> Aqui vale lembrar que neste estudo a micropausa (.) representa pausas inferiores a um segundo.

### 2.5.1 Estudos sobre Concepções Lingüísticas e Interação Social no Cenário Escolar

Investigar atitudes e concepções lingüísticas no processo ensino-aprendizagem de línguas implica deparar-se com uma contínua (des)construção identitária, localmente entendida e constantemente negociada e redefinida nas relações sociais que revelam crenças e atitudes, muitas vezes, contraditórias. Mcnamara (1997) afirma que identidade é o conceito que o indivíduo tem de si próprio derivado do reconhecimento de pertença a um grupo social e relacionado com a significação emocional vinculada a essa pertença. A esse sentimento subjaz um sistema de valores, acordado entre os membros de uma sociedade e fundamentado em suas crenças pessoais e comunitárias, as quais, em parte, se corporificam nas atitudes lingüísticas.

Concernente ao sentimento de pertença, Romaine (1995, p. 315) destaca que os bilíngües podem ter dificuldade em definir a sua identidade em contextos onde o bilingüismo não é valorizado na ampla sociedade. Segundo a autora, particularmente, para os imigrantes o sentimento de não pertencer totalmente a nenhuma das culturas, cujas línguas falam, pode ser perturbador e levá-los a reforçar a sua diferença cultural através da adoção ou ênfase de comportamentos que os distingam da grande sociedade, ou a apagar os traços da identidade bilíngüe, precisamente, os traços da língua de menor prestígio. Assim, por exemplo, as pessoas que não valorizavam a sua identidade gaulesa tentavam diminuir o seu sotaque; enquanto as que a valorizavam tentavam enfatizá-lo (GILES, BOURHIS e TAYLOR, 1977 apud ROMAINE, 1995, p. 315). Esses autores destacam que os movimentos étnicos incorporam um componente lingüístico, ou até mesmo se tornam movimentos lingüísticos, e que línguas e dialetos tornam-se fortes símbolos nos processos de diferenciação identitária.

No **cenário escolar**, os estudos de atitudes lingüísticas, em geral, estão estreitamente ligados a fatores como competência, auto-estima pessoal e acadêmica, ou crenças sobre a aprendizagem de uma L2 e sobre a vitalidade etnolingüística em comunidades bi e multilíngües. O ponto fundamental desses estudos, em geral, refere-se às implicações sociais e pedagógicas das relações de poder que subjazem à discrepância entre o uso real da linguagem, o qual envolve inúmeras variedades de língua em qualquer sociedade, em oposição ao uso da variedade padrão e oficial. Nesse sentido, McGroarty (2001, p. 17) observa que a obrigação do professor de ensinar a língua padrão ou até mesmo o fato de ele não compartilhar a mesma formação lingüística ou origem étnica de seus alunos, muitas vezes, o leva a ver os traços desviantes como “erros”. Aliando-nos à autora, ressaltamos que, se o professor tiver tal

atitude para com os traços desviantes, sobretudo na fala do aluno, facilmente vai estigmatizar e, por extensão, estereotipar o aluno cuja fala contém traços desviantes.

Alguns dos **primeiros estudos sobre atitudes lingüísticas** têm sido criticados por usarem excertos de fala descontextualizados e diferenciais semânticos muito vagos para elicitarem os julgamentos dos professores acerca do potencial de aprendizagem e do sucesso do aluno. Os **estudos etnográficos** utilizam métodos mais naturalísticos e empregam ferramentas etnográficas, que lhes permitem inferir as atitudes lingüísticas a partir da observação do comportamento, das interações face a face e da análise de comentários e entrevistas com os participantes, conforme procedemos neste estudo. McGroarty (2001) destaca que esses estudos constituem

um componente complementar essencial para a validade da ecologia dos trabalhos quantitativos e revelam como as atitudes, inconscientemente, formatam interações repetidas em cenários instrucionais complicados e, assim, criam condições para o sucesso de uns e inadvertidamente desencorajam outros a lidar com aspectos de letramento (McGROARTY, 2001, p. 18).

Alguns estudos etnográficos mostram que os professores e juizes de alto *status*, sobretudo os que não compartilham da mesma formação lingüística e origem étnica de seus alunos, muitas vezes, estabelecem conexões entre habilidades orais e de alfabetização, sem perceber que muitos traços e estilos do discurso oral não influenciam diretamente o sucesso nas habilidades de alfabetização, conforme mostram McKay (2001) e Michaels (2002).

McKay (2001) investiga a interação entre língua e sociedade e critica a visão dos que entendem letramento como uma habilidade individual e, por conseguinte, ignoram ou minimizam os componentes sociais do letramento. O letramento envolve as habilidades individuais e os conhecimentos sociais e constitui um reflexo das relações sociais da comunidade e das tradições sobre como abordar textos e sobre o desenvolvimento de textos e tópicos. Parte-se dos pressupostos de que uma comunidade de fala pode influenciar a forma como os indivíduos interagem com textos e de que as culturas podem desenvolver tradições de retórica específicas. Nessa perspectiva, o **letramento** constitui “um fenômeno multidimensional estreitamente ligado ao contexto social” e constituído por práticas colaborativas (McKAY, 2001, p. 421 - 422).

Assim, por exemplo, a atividade de ler uma história em voz alta, numa comunidade que encoraja e em outra que não encoraja a participação das crianças, constituem duas experiências bem distintas, conforme mostra Michaels (2002, p. 109 - 137), ao examinar as conseqüências interativas dos estilos de discurso na “hora da rodinha”, numa turma de 1ª

série. A autora refere que, muitas vezes, o discurso e a avaliação do professor, inconscientemente, baseia-se em sua própria socialização na língua. A autora observa que as crianças negras tendiam a usar um estilo de associação de tópicos, o qual entrava em descompasso com o estilo da professora, que era centrado em um tópico. Conseqüentemente, a professora, branca, conseguia obter maior sucesso ao usar andamentos com as crianças brancas, cujas convenções de discurso convergiam com o seu estilo centrado no tópico. Já com as crianças negras, cujo estilo consistia na associação de tópicos, a professora era acentuadamente menos eficiente ao oferecer andamentos. Assim, ela insistia em lapidar o discurso da criança negra de acordo com uma norma centrada no tópico, a qual, segundo a sua crença, era central para obter sucesso. Sua crença não apenas influenciava a sua forma de interagir com a criança negra, a qual ela interrompe constantemente, como também influenciava a sua forma de avaliar as crianças, pois a criança que geralmente favorecia o estilo centrado no tópico foi referida como uma das melhores leitoras da classe.

No **Brasil**, os estudos que tratam de atitudes lingüísticas ainda são bastante incipientes e reduzidos, e a maioria deles utiliza a técnica *matched-guise*<sup>40</sup> para investigar atitudes frente a aspectos da variação interna do português brasileiro como, por exemplo, o estudo de Sepé (1998), que investiga atitudes de professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Tendo em vista que não utilizamos essa técnica, nos centraremos nos estudos que discutem crenças e preconceitos lingüísticos e/ou a interação aluno-professor como os de Bortoni (1994) e Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003), que investigam o tratamento que os professores conferem aos traços não-padrão e suas implicações na aprendizagem do português em comunidades bidialetais; os estudos de Jung (2003), Hilgemann (2004) e Breunig (2005), que investigam questões relativas à construção identitária, à valoração social de traços não-padrão e ao uso de alemão em escolas de comunidades multilíngües e suas implicações no ensino-aprendizagem do português e, por fim, os estudos de Uflacker (2005) e Spinassé (2005), que investigam a valoração social de dialetos alemães e suas implicações no ensino-aprendizagem do alemão padrão.

Hilgemann (2004) investiga a visão de língua de 12 professores em duas escolas em comunidades multilíngües alemão/italiano/português (Imigrante e Estrela, no Rio Grande do Sul) e compara o ensino de português e as crenças de professores com e sem convívio direto com a realidade multilíngüe do aluno. Em ambos os grupos, a autora observa a visão sistêmica de língua (cobrada pela escola), que opõe o “certo” ao “errado” e condena todas as

---

<sup>40</sup> Para ver a discussão desses estudos remetemos ao estudo de Sepé (1998).



formas lingüísticas que desviam da língua padrão como, por exemplo, as “trocas de letras” [t, p] < > [d, b]. Hilgemann (2004) refere que, segundo a visão desses professores, essas trocas advêm do contato lingüístico alemão-português. Todavia, segundo Hilgemann, os professores bilíngües que conviviam diretamente com a realidade multilíngüe viam nelas uma conseqüência natural desse contato lingüístico e mostravam-se mais tolerantes às “interferências” fonológicas; enquanto os professores que não tinham esse convívio, embora bilíngües (alemão-português), não demonstravam essa sensibilidade e imputavam um estigma aos alunos falantes de alemão cuja pronúncia descreviam como “vergonhosa” devido às “interferências” fonológicas, ao que atribuíam a responsabilidade pelas dificuldades na aprendizagem do português. Hilgemann ressalta que, a despeito do discurso de valorização do multilingüismo dos professores participantes e de seu reconhecimento da importância de se saber alemão nessas comunidades, eles (re)produziam crenças e preconceitos lingüísticos em relação ao alemão, além de não conferirem o *status* e o prestígio de língua estrangeira ao alemão padrão e optarem pelo ensino de inglês em suas escolas.

Bortoni (1994) examina como os padrões de mudança de código (aumento e diminuição de traços não-padrão), na fala de professores, estão relacionados às atividades de letramento em relação ao código dos alunos, que diverge do empregado na escola.<sup>41</sup> Bortoni (1994, p. 84) parte do conceito de configurações ou arranjos estruturais da interação, que Philips (2002) denomina de “estruturas de participantes”, para descrever os modos de falar, ouvir, conduzir, seguir e de tomar e sustentar os pisos na interação. A autora observa que as regras do português popular parecem ‘invisíveis’ especialmente para os professores de *background* regional e rural, porque eles as têm em seu repertório e não as percebem na fala informal do aluno, e que os seus padrões de alternância de código e suas intervenções estão associados a estratégias intuitivas que eles desenvolveram com base em seu sistema de crenças sobre o letramento. Em suma, Bortoni observa formas de intervenção sensíveis às características culturais e psicológicas do aluno e que preservam a sua auto-estima, ao lado de outras menos sensíveis. A autora destaca que as estratégias intuitivas dos professores podem contribuir para a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível e recomenda que lhes seja proporcionado o “acesso a informações sistemáticas de sociolingüística para que elas se tornem efetivas” (BORTONI, 1994, p. 92).

---

<sup>41</sup> Esta pesquisa foi realizada numa turma multisseriada (2ª, 3ª e 4ª séries) numa escola de Goiânia, localizada em zona rural.

Em consonância com Bortoni (1994), atentamos para a necessidade de o professor conscientizar o aluno sobre os diferentes estilos para que ele possa começar a modular seu próprio estilo, contudo, sem interrupções inoportunas, porque o “trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança ou, então, o desinteresse ou a revolta do aluno” (BORTONI, 1994, p. 92). A justaposição de diferentes línguas nas escolas deste estudo constitui uma oportunidade para desencadear ações de andamento (CAZDEN, 1988), que contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência crítica do aluno sobre as diferenças lingüísticas e o uso apropriado das diferentes variedades e/ou estilos lingüísticos. Nesse sentido, destacamos que qualquer aluno que tome o piso na interação em aula, independente da variedade lingüística que usa, deve ser ratificado como participante legítimo (por exemplo, através da retomada e/ou ampliação de sua contribuição), pois as variedades padrão e o dialeto HR são componentes funcionais em seu repertório e, portanto, também em sala de aula devem ser usados de modo funcional.

Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003), ao examinar os padrões de ratificação em sala de aula, identificam dois diferentes estilos interacionais nas práticas sociais de duas professoras do Ciclo Básico de Alfabetização, em duas escolas urbanas de Brasília. Elas descobrem que as atitudes, em relação aos papéis sociais em sala de aula, estavam associadas à crença de que as crianças de classes sociais mais altas teriam um melhor desempenho do que seus colegas pertencentes a classes mais pobres. As autoras relatam que a professora da primeira escola atendia prioritariamente alunos de classe média e estava convencida de que as crianças de classes pobres teriam sucesso se fossem devidamente estimuladas na escola. Esta professora era mais flexível com as mudanças de tópico e mantinha uma postura mais informal e uma relação mais simétrica com os alunos do que a professora da segunda escola, a qual atendia primordialmente crianças provenientes de um assentamento popular, mas, segundo as autoras, parecia muito preocupada com as expectativas institucionais e acreditava que os alunos das classes populares teriam menor desempenho do que os da classe média. Esta crença refletia-se em suas práticas, pois ela tendia a ratificar mais os alunos das classes altas e mantinha uma postura muito informal e, muitas vezes, a sua relação com os alunos era mais assimétrica do que a da professora da outra escola (BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2003, p. 85 - 92).

Breunig (2005) examina se a alternância de códigos bilíngüe constitui uma estratégia pedagógica culturalmente sensível, numa turma de 1ª série da escola municipal de Boa Vista do Herval (localizada numa comunidade bilíngüe alemão-português), na qual, assim como nas escolas deste estudo, há crianças que ingressam na escola com restrito conhecimento de português. A autora opta por um estudo de cunho etnográfico e, a partir da análise de diversos

eventos de letramento (na hora da rodinha inicial (HRI) e no trabalho nas mesas (TBM)), examina em quais eventos (mais ou menos institucionais) a alternância de código bilingüe é mais freqüente e se ela constitui uma pista de contextualização que sinaliza uma pedagogia culturalmente sensível, o que ela confirma no decorrer de seu estudo.

A autora relata que não havia alternância de código bilingüe nas aulas de Educação Física, porque o professor não falava e nem entendia alemão, o que se mostrou um motivo de conflito por parte desse professor, que parecia sentir-se ameaçado pelo uso de alemão entre os alunos, a quem “tratava rispidamente quando não entendiam algo e também não aceitava estruturas participativas que ameaçassem seu poder” (BREUNIG, 2005, p. 165 - 166). Ao contrário deste professor, a professora da turma, além de usar a alternância de código em todas as atividades, mantinha uma postura acolhedora e segura; aceitava a alternância de código e pisos paralelos (sinalizando a mudança de eventos primeiramente por pistas contextuais implícitas e depois explícitas) e fazia as repreensões de forma indireta, ou por críticas construtivas, com as quais visava à adaptação dos alunos às diversas atividades de letramento e às estruturas participativas, presentes em sala de aula.

Além disso, Breunig (2005, p. 168) observa que as estruturas participativas da HRI são de caráter menos institucional e estão mais próximas das familiares do que as do TBM, e que no decorrer do semestre a professora diminuía a alternância para o alemão em ambas as atividades e aumentava as suas críticas ao uso de alemão em aula, que começaram no final do terceiro mês de aula. A autora conclui que a mudança de postura dessa professora fundamentava-se em sua expectativa de que após três meses de aula os alunos já deveriam ser capazes de falar mais português. Os eventuais conflitos ela conseguia evitar, intuitivamente, através de seu estilo pedagógico, em grande medida, porque fazia parte da comunidade e dominava a língua das crianças (BREUNIG, 2005, p. 169).

Jung (2003) realiza um estudo de cunho etnográfico e investiga o modo como alunos e professores constroem conhecimento em língua portuguesa e as identidades de gênero, a partir de eventos de letramento em sala de aula. A autora constata que o gênero é relevante como identidade de poder, socialmente reconhecida e interacionalmente reforçada: as boas alunas são ratificadas como aquelas que dominam o espaço legitimado na interação face a face, originando uma identidade hegemônica da boa aluna; já a identidade masculina local dos meninos (com exceção dos meninos Edílson e Vanderlei, que parecem trazer algum capital simbólico de casa e traçar um percurso similar ao das boas meninas) não corresponde ao modelo de letramento escolar e é associada à identidade etnolingüística alemã local, a qual é caracterizada pelo interesse pela lavoura, pela falta de asseio pessoal e desorganização e pelo

desinteresse pelo estudo. Jung observa que na negociação dessas identidades transparecem construtos históricos da colonização da comunidade e a co-construção de um modelo de letramento feminino por parte de todo o corpo funcional e em todos os ambientes da escola.

Jung (2003) relata que a escola apagou o uso da **língua alemã** em sala de aula e que ela é associada aos traços rurais e à identidade de ‘colono alemão’, o que leva alguns meninos de origem alemã a negociar outros traços dessa identidade e a assumir alguns traços da identidade feminina hegemônica local em sala de aula para poder conquistar o *status* de bons alunos como, por exemplo, o Mateus, que ingressou monolíngüe em alemão na escola e primeiramente foi motivo de chacota devido à sua dificuldade com o brasileiro <sup>42</sup> e, na 4ª série, após aprender a negociar as identidades sociais relevantes nos diferentes domínios interacionais, passou a ser percebido como bom aluno (JUNG, 2003, p. 230 - 235).

Em suma, Jung (2003) mostra que, naquela escola, o ensino primário é percebido como um cenário primordialmente feminino e que o modelo feminino instaura conflitos identitários para alguns alunos e, implicitamente, favorece uma orientação positiva para as atividades de letramento para as meninas, enquanto espera um desempenho relativamente menor, ou em outras habilidades, por parte dos meninos. A autora conclui que, sobretudo em comunidades multilíngües, um modelo único de letramento não contempla a complexidade das relações sociais numa comunidade e que, em termos de letramento em português, o modelo feminino priva os meninos de construir um capital simbólico (BOURDIEU, 1998), que lhes capacite para disputar cargos que requeiram letramento pleno em português, dentro da própria e em outras comunidades, além de não contribuir para a manutenção da identidade etnolingüística alemã.

Uflacker (2005) parte dos estudos da Análise da Conversa Etnometodológica e da Sociolingüística Interacional e analisa a forma como as identidades dos alunos falantes de dialetos do alemão se tornam relevantes na interação em aulas de alemão padrão, em três turmas universitárias. A autora parte do pressuposto de que os indivíduos trazem atributos potenciais para a interação, que podem ser ressaltados em um encontro particular (Erickson, 2001), e destaca que as identidades sociais não podem ser estabelecidas *a priori*, porque elas são negociadas pelos participantes a cada momento na interação.

Os resultados da pesquisa de Uflacker (2005) sugerem que o conhecimento prévio de alemão dos alunos falantes de dialetos consiste num atributo identitário relevante nesse cenário, pois, em alguns momentos, esses alunos negociavam atributos que demonstravam

---

<sup>42</sup> Com o termo ‘brasileiro’ Jung refere-se ao português vernáculo local e aos membros da comunidade em questão.

insegurança e baixa auto-estima em relação ao seu alemão dialetal. A autora observa que, em nenhum momento, essa variedade foi julgada diretamente em sala de aula, mas que, implicitamente, ela foi associada à idéia de um “alemão errado”. Já a ausência de traços dialetais na fala dos alunos falantes de alemão dialetal, a autora atribui à estigmatização dessa variedade devido à sua associação com a “fala de colono”. Uflacker conclui que a tentativa desses alunos de omitir esse atributo identitário os levava a evitar os traços dialetais nas aulas de alemão padrão para não serem classificados como falantes de dialeto, pois essa associação poderia gerar ou acentuar a baixa auto-estima desses alunos, a qual, segundo a autora, transparece especialmente nas situações em que eles precisavam justificar suas perguntas ou dúvidas em relação ao alemão ensinado em aula. Entretanto, a autora acredita que as construções identitárias negativas não foram tão reforçadas pelos outros participantes, visto que os alunos falantes de dialeto demonstravam ampla participação nas aulas e eram reconhecidos como bons alunos pelos professores e colegas.

Spinassé (2005) fundamenta o seu estudo na teoria da aquisição da linguagem e investiga as implicações das “interferências” e transferências na aprendizagem do alemão padrão, comparando a produção oral e escrita de alunos do Colégio Cruzeiro do Sul, no Rio de Janeiro (inseridos em área sem contato com o HR) com a de alunos do Instituto de Educação Ivo de Sá e do Colégio Teutônia, no Rio Grande do Sul (inseridos em área com contato com o HR). Spinassé (2005, p. 16 - 17) parte da hipótese de que há uma diferença significativa na aprendizagem do alemão, advinda dessas diferentes realidades sociolingüísticas e das línguas maternas desses alunos (português e HR), que, segundo a autora, podem trazer vantagens e desvantagens para o aprendizado do alemão. Spinassé relata que os alunos da escola do Rio trabalhavam mais com estratégias como hipercorreção e generalizações do que os alunos do RGS, os quais, segundo a autora, faziam mais transferências de sua língua materna e não se dedicavam tanto ao alemão, porque eles pareciam crer que já sabiam alemão. Spinassé afirma que a postura de “isso eu já sei” por parte dos alunos das escolas do RGS interfere em sua motivação para o aprendizado e faz com que muitas estruturas advindas de sua língua materna permaneçam fossilizadas, por um lado, e, por outro, a sua língua materna também lhes traz vantagens, pois em níveis mais avançados os alunos dessas escolas falam quase sem sotaque e apresentam um vocabulário mais rico e um maior rendimento do que os alunos da escola do Rio (SPINASSÉ, 2005, p. 208 - 210).

Spinassé (2005, p. 214 - 216) conclui que quanto maior a semelhança entre as línguas materna e estrangeira maiores serão as “interferências”, e atenta para a importância de os professores do Sul esclarecerem os papéis das variedades alemãs e de não tentarem corrigir a

língua materna de seus alunos, a qual denomina “Misturado”. Além disso, a autora sugere que as “interferências” não devem ser percebidas como responsáveis por todos os “erros”, mas que elas devem ser trabalhadas sistematicamente, e que o alemão padrão deve ser ensinado e percebido pelos alunos como língua estrangeira, pois, segundo a autora, somente assim o processo ensino-aprendizagem do alemão padrão no RGS poderia tomar um rumo semelhante ao do RJ, onde essa variedade é claramente percebida como LE.

Contudo, conceitos como *Mischsprache* (“língua-mista”) (DAMKE, 1988) e “Misturado” (SPINASSÉ, 2005) revelam um paradoxo, uma vez que não existem línguas puras. A constituição de toda e qualquer língua ou variedade de língua pressupõe mistura e, portanto, esses conceitos apontam para uma perspectiva monolíngüe e purista. Além disso, é preciso considerar que as variedades alemãs compartilham parte dos respectivos sistemas lingüísticos e, por isso, para os falantes de uma outra variedade alemã como, por exemplo, para os falantes de HR, o alemão padrão não constitui uma língua estrangeira *stricto sensu* e, portanto, a nosso ver, o seu ensino para esses alunos não deveria ser ensinado como tal, mas como uma outra variedade alemã.

Em suma, os estudos acima discutem concepções de professores de línguas a partir de seu discurso didático-pedagógico e/ou da interação entre professores e alunos e revelam práticas culturalmente sensíveis, por um lado, e, por outro, mostram que os conflitos interculturais e sociolingüísticos podem manifestar-se de diversas formas em sala de aula, todos eles conduzindo à desvantagem dos alunos portadores de cultura não prestigiada na sociedade e que a dinâmica das relações sociais coloca em risco a preservação da identidade lingüística das minorias, sejam elas étnicas ou de grupos de baixa renda. A perda de identidade desses grupos, em geral, é “simbolizada pela perda da língua materna [original], em consequência de um processo de deslocamento lingüístico (*language shift*) em direção à língua dominante” (KLEIMAN, 2002, p. 268), que traz consigo a perda de suas habilidades bilíngües. Em escolas de comunidades bi e multilíngües e/ou bidialetais, portanto, os conflitos interculturais e sociolingüísticos muitas vezes se corporificam na estigmatização das variedades e dos traços dialetais ou não-padrão, bem como nos padrões de ratificação dos alunos cuja fala contém tais traços. Do mesmo modo, atitudes negativas em relação ao HR, à fala “puxada” e às “trocas de letras” dos alunos deste estudo podem contribuir para a desvalorização de suas contribuições em sala de aula e comprometer o seu aprendizado da língua padrão, o que discutiremos no capítulo 4.

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, primeiramente, discutiremos algumas dificuldades metodológicas dos estudos de atitudes lingüísticas, as diferentes abordagens de investigação sobre crenças acerca da aprendizagem de línguas e alguns aspectos das pesquisas etnográficas e qualitativas. Em seguida, descreveremos os procedimentos metodológicos, a geração e o tratamento dos dados. Por fim, apresentaremos as comunidades e as escolas e sua história educacional, bem como o perfil sociolingüístico dos participantes desta pesquisa.

#### 3.1 Dificuldades Metodológicas dos Estudos sobre Crenças e Atitudes Lingüísticas

Os estudos sobre atitudes lingüísticas mostram que elas são susceptíveis de serem medidas, e que a sua direção e intensidade podem ser avaliadas, o que permite efetuar comparações entre indivíduos e grupos. De acordo com Gonçalves (2006), há mais de 500 métodos diretos ou indiretos para determinar as atitudes de um indivíduo através de medidas verbais, fisiológicas ou comportamentais. Numa perspectiva mais limitada, de acordo com Shuy e Williams (1973, p. 85), as diferenças sociais podem ser percebidas pelas atitudes em relação ao falar dialetal das pessoas. Os julgamentos subjetivos que fazemos a partir do falar do outro podem estar relacionados às qualidades aparentes do dialeto e/ou do falante. Tais julgamentos revelam-se através de atitudes lingüísticas, muitas vezes, encobertas e contraditórias. Vários estudos apontam para um consenso social sobre as características estereotipadas ligadas a vozes (GILES e COUPLAND, 1991). Uma técnica padrão <sup>43</sup> usada para acessar as atitudes lingüísticas é a técnica *matched-guise*, ou de pares falsos, criada pelo psicólogo Wallace Lambert (1967). Essa técnica envolve

as reações de ouvintes (referidos como juizes) a gravações de um número de falantes perfeitamente bilíngües lendo uma passagem de dois minutos uma vez em uma de suas línguas (ex.: francês) e, depois, uma tradução equivalente da mesma passagem

---

<sup>43</sup> Para ver os resultados de inúmeros estudos de atitudes lingüísticas que utilizam a técnica *matched-guise* remetemos para: SCHIFFMANN, F. Harold. Results of a Search for the subject matched guise. Disponível em: < <http://www.ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/bibliogs/MUCHGUIS.html> > Acesso em: 12 nov. 2004.

em sua segunda língua (ex.: inglês). Grupos de juízes são levados a ouvir essas séries de gravações e a avaliar as características da personalidade de cada falante tanto quanto possível, usando pistas de fala apenas (LAMBERT, 1967, p. 93).

Em relação a essa técnica, Fasold (1984, p. 150) afirma que se a mesma pessoa, lendo em diferentes línguas, for julgada de forma diferente, então provavelmente a diferença de língua deve ser o determinante desse julgamento. A técnica *matched-guise* consiste num método indireto para inferir atitudes acerca de uma variedade lingüística e de seus falantes e visa a “elicitare impressões estereotipadas ou preconceitos que membros de um grupo social têm de membros de um grupo contrastante” (LAMBERT, 1967, p. 93). Esta técnica usa questionários com escalas semânticas do tipo *Likert* e permite focalizar línguas e variedades dialetais com amostras grandes em diferentes épocas ou em vários contextos concomitantemente.

Contudo, a técnica *matched-guise* também apresenta lacunas, conforme pudemos constatar em nosso estudo ‘Dialeto do alemão e atitudes lingüísticas’ (SCHNEIDER e UFLACKER, 2004), no qual investigamos as atitudes de professores frente aos traços dialetais de seus alunos falantes de HR, em aulas de alemão. Os principais problemas que pudemos constatar foram: 1) a leitura dos mesmos textos para garantir o conteúdo e a falta de domínio, sobretudo em nível supra-segmental, tornou a fala artificial; 2) a escolha dos adjetivos usados nas escalas pode direcionar o julgamento dos juízes; 3) às vezes, é muito difícil encontrar um adjetivo precisamente oposto à idéia do outro pólo e 4) os juízes podem projetar a imagem que lhes convém frente ao indivíduo que está ministrando o instrumento. As pessoas dizem coisas diferentes a pessoas diferentes e em situações e contextos diferentes e, portanto, as crenças e atitudes são contextuais, situacionais e interacionais.

As dificuldades metodológicas da técnica *matched-guise* e dos estudos sobre atitudes, crenças e concepções lingüísticas, em geral, “residem na possibilidade de as respostas serem influenciadas pelo contexto, pela ordem e formulação dos itens, pelo humor da pessoa que responde, pela desejabilidade social<sup>44</sup> e até pela intenção deliberada de mentir por parte dos sujeitos da pesquisa” (GONÇALVES, 2006, p. 6). Assim, para minorar tais dificuldades metodológicas utilizamos diferentes abordagens de investigação e categorias de análise, conforme sugere Barcelos (2001), que discute a metodologia usada em pesquisas sobre as crenças de alunos acerca da aprendizagem de línguas, o que veremos a seguir.

---

<sup>44</sup> Quando aplicamos um instrumento, muitas vezes, as pessoas dispõem de pouco tempo ou não gostariam de participar, mas assim mesmo participam para não parecerem anti-sociais.



### 3.1.1 Abordagens de Investigação de Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas

Em consonância com Kalaja (1995, p. 192), entendemos que as crenças são relativamente instáveis. Assim, nos opomos aos estudos que primordialmente têm caracterizado as crenças como estáveis e como “entidades cognitivas encontradas dentro da mente dos aprendizes de língua”. Kalaja propõe uma abordagem de investigação de crenças baseada em dois pressupostos básicos: o uso da linguagem é orientado para a ação e tanto o conhecimento científico quanto as concepções leigas são “construções sociais do mundo” (KALAJA, 1995, p. 196). Por **uso da linguagem** entendemos uma espécie de ação conjunta que envolve o significado do falante e o entendimento do interlocutor. O seu cenário básico encontra-se na interação face a face (CLARK, 2000, p. 67 - 69). O estudo da linguagem, portanto, deve ser uma ciência cognitiva e social e, partindo dessa perspectiva, entendemos **crenças** como socialmente construídas, interativas, sociais e variáveis. Por isso, sugerimos que as crenças, sobre aspectos relacionados à aquisição de uma segunda língua e ao uso e à valoração social das variedades lingüísticas e dos traços de fala numa comunidade, devem ser investigadas através da observação direta da interação face a face e de trechos de fala ou de escrita.

Em sua revisão da metodologia de investigação de crenças, Barcelos (2001) discute as diferentes definições de crenças implícitas às abordagens, a relação entre crenças e ações e as (des)vantagens das três abordagens de investigação e categorias de análise, usadas nas pesquisas, as quais ela apresenta da seguinte maneira :

Normativa	Metacognitiva	Contextual
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <span>Categorias <i>a priori</i></span> <span>Categorias embasadas</span> </div>		

(BARCELOS, 2001, p. 84)

A abordagem **normativa** define crenças como idéias pré-concebidas, e investiga as crenças a partir de categorias *a priori*, usando um conjunto pré-determinado de afirmações (BARCELOS, 2001, p. 76). Em consonância com Barcelos, isso nos parece problemático porque as crenças significativas, na concepção dos participantes, podem diferir das apresentadas no questionário, e os itens podem ser interpretados de forma diferente do que o pesquisador pretendia. Ademais, essa abordagem não permite averiguar, por que os

indivíduos têm certas crenças e como elas se refletem nas estratégias de aprendizagem dos alunos, ou em seu fazer didático-pedagógico.

A abordagem **metacognitiva** entende crenças como parte do conhecimento e do raciocínio dos indivíduos, permitindo-lhes uma reflexão sobre as suas experiências, através do uso de questionários, entrevistas semi-estruturadas e auto-relatos. O pressuposto implícito nessa abordagem é “teorias em ação”, o que ajudará os alunos a refletir sobre o que fazem e a desenvolver o seu potencial para a aprendizagem. Contudo, essa abordagem infere as crenças apenas a partir de intenções e manifestações verbais e não através das ações, e “embora haja o reconhecimento da relação entre crenças e contextos, essa relação e sua influência nas crenças não são consideradas ou analisadas nos estudos” (BARCELOS, 2001, p 79 - 80). Em nossa pesquisa, essa abordagem poderá ajudar os professores a fazer uma auto-reflexão sobre suas concepções e o seu fazer didático-pedagógico frente a questões sociolinguísticas, emergentes do contato linguístico em suas comunidades de fala, e abordadas no questionário e nas entrevistas.

A abordagem **contextual** define crenças como dinâmicas e sociais e como parte da cultura de aprender, ou seja, como representações de aprendizagem de uma determinada sociedade, e fundamenta-se em categorias embasadas, usando ferramentas etnográficas como observações de aulas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações e da análise do contexto. Nessa abordagem a noção de **contexto** é definida como “um fenômeno socialmente constituído e sustentado interacionalmente [onde] cada ação acrescentada dentro da interação modifica o contexto existente enquanto cria uma nova arena para interações subsequentes” (GOODWIN e DURANTI, 1992, p. 5 - 6). Ray McDermott (1976 apud GOODWIN e DURANTI, 1992, p. 5) advoga que “as pessoas tornam-se contextos umas para as outras”. De acordo com essas definições, as perspectivas dos participantes e a forma como organizam suas percepções dos eventos <sup>45</sup> são essenciais. Os indivíduos rearranjam estrategicamente o contexto para alcançar os seus objetivos. Na abordagem contextual os participantes da pesquisa são vistos de forma integral, ou seja, como agentes sociais que co-constroem os seus contextos. Os estudos que adotam essa abordagem não buscam generalizar sobre crenças, mas apenas compreender as crenças de alunos e [professores] em contextos específicos (BARCELOS, 2001, p. 81 - 82). Essa abordagem permite uma análise mais

---

<sup>45</sup> Também entendido como atividade de fala. Os eventos se desenvolvem ao redor de um ou um número limitado de tópicos e se distinguem por suas estruturas seqüenciais, ou seja, são marcados por rotinas de abertura e fechamento estereotipadas (GARCEZ e OSTERMANN, 2002, p. 263).

refinada das crenças e do contexto onde elas se desenvolvem, porém requer muito tempo e, por isso, é mais adequada para investigações com poucos participantes.

Em suma, as abordagens normativa e metacognitiva falham por desconsiderar a natureza experimental das crenças, mais precisamente por não analisar as crenças nos próprios termos dos participantes da pesquisa e por tratá-las como um conceito fixo a priori, sem considerar o contexto social das crenças (BARCELOS, 2001, p. 84 - 85). Estudos mais recentes, em geral, são mais embasados e assinalam a importância de se examinar as relações entre as crenças e as ações dos indivíduos a partir do contexto. Esses estudos combinam instrumentos de coleta de dados de diferentes abordagens (instrumentos etnográficos como excertos de interação e de entrevistas, observações de aulas, questionários com escala do tipo Likert e perguntas abertas) e permitem que o sentido emergja do contexto, conforme em alguns dos estudos abordados na subseção 2.5.1. As três abordagens diferem na forma de definir e investigar as crenças sobre aprendizagem, mas todas sugerem que elas podem influenciar as estratégias, ou seja, as ações dos alunos e dos professores para melhorar o ensino-aprendizagem de línguas. Contudo, a relação entre crenças e ações não é tão direta, pois as crenças não apenas influenciam ações como as ações e reflexões sobre experiências podem levar a mudanças ou a criar outras crenças (RILEY, 1997; BARCELOS, 2001). Barcelos (2001, p. 87) advoga que “as crenças devem ser investigadas de maneira interativa, onde crenças e ações se inter-relacionem e se interconectem” e defende que uma investigação sobre crenças deve abarcar as ações, as experiências e as interpretações sobre elas, bem como o contexto social e como esse contexto molda as experiências dos indivíduos. Na prática, as distinções entre as diferentes abordagens não são tão precisas, e as escolhas metodológicas muitas vezes são determinadas pelo tipo de pergunta da pesquisa.

Diante das limitações metodológicas de cada uma das abordagens para responder às diferentes perguntas deste estudo, resolvemos combinar alguns instrumentos e categorias de análise das abordagens normativa, metacognitiva e contextual, prevalecendo, no entanto, as duas últimas. Com esse procedimento visamos atenuar tais limitações metodológicas e viabilizar uma descrição e análise de crenças, concepções e atitudes lingüísticas dos professores a partir de três ângulos: 1) de sua realidade sócio-histórica e sociolingüística, onde focalizamos as suas experiências e suas reflexões e interpretações sobre elas; 2) de seu discurso didático-pedagógico e 3) de suas práticas sociais, onde focalizamos o modo como as concepções lingüísticas de seis professoras se refletem no tratamento que conferem aos traços de fala de sua comunidade e ao uso de alemão na interação com os alunos em sala de aula. Dessa forma, conforme sugere Barcelos, a nossa investigação de crenças, concepções e

atitudes lingüísticas abarca as ações e as experiências dos professores e suas reflexões e interpretações sobre elas, bem como o contexto social e o modo como esse contexto molda as suas experiências.

Tendo em vista que a nossa abordagem de investigação é, primordialmente, metacognitiva e contextual, é importante partirmos de uma reflexão sobre a pesquisa qualitativa e alguns princípios etnográficos relevantes neste estudo, o que faremos a seguir.

### 3.2 A Pesquisa Etnográfica e Qualitativa

A pesquisa etnográfica é propícia para o estudo da conduta humana em contextos socioculturais, bem como dos sentidos que os seus participantes imprimem às próprias ações e às de outros. As tarefas do etnógrafo consistem em observar, entrevistar, participar de práticas sociais e interacionais e analisar, de forma documental, o que está acontecendo aqui e agora. Na perspectiva da pesquisa etnográfica, o pesquisador interage com os participantes, co-construindo contextos e sentidos e, portanto, suas ações também devem entrar no processo analítico (ASSIS-PETERSON, 2004, p. 01).<sup>46</sup> De acordo com Erickson, os propósitos essenciais da etnografia resumem-se em

documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam [...]. A ênfase é descobrir *tipos* de coisas que fazem a diferença na vida social (ERICKSON, 2001, p. 12, grifo do autor).

De acordo com Assis-Peterson (2004, p. 4), a essência da etnografia e da entrevista etnográfica consiste em responder às perguntas: “O que está ocorrendo aqui e agora em termos culturais? O que as pessoas neste cenário têm que saber em termos culturais para fazer o que estão fazendo?” A etnografia contemporânea, segundo a autora, é entendida como parte de um processo político em que o etnógrafo tem um papel ativo, e ela inclui as circunstâncias políticas e pessoais da pesquisa, visões do grupo local como um grupo diverso num mundo de fronteiras opacas. Wolcott (2001) destaca que a **entrevista etnográfica** visa à interpretação cultural e que um trabalho etnográfico deve fornecer um tipo de relato da atividade social

---

<sup>46</sup> ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. Os componentes essenciais da entrevista etnográfica: uma questão metodológica. Pelotas: UFPEL, 2004. (*Paper* do mini-curso ministrado no III Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, 22 a 24 de setembro de 2004).

humana que permita observar um padrão cultural. O autor sugere dez regras básicas para a realização desse tipo de entrevista, entre as quais quatro referem-se às atitudes que o pesquisador deve ter durante a entrevista: (1) reconhecer que ouvir é um papel criativo e ativo; (2) falar menos e ouvir mais; (3) não interromper o interlocutor e (4) fazer com que o piso interacional permaneça com o seu interlocutor.

Assis-Peterson (2004, p. 12) sugere três maneiras que ajudam nessa tarefa social: (1) introduzir explicações várias vezes (Como disse antes, estou interessado em ...; gostaria de entender as coisas sob seu ponto de vista); (2) reafirmar o que o falante falou (Você disse antes que ... ) e (3) não perguntar pelo significado, mas pelo uso (Você poderia descrever em que situação você usaria essa expressão?). A autora explica que as perguntas “por quê?” e “o que você quer dizer com isso?” são inapropriadas no início da entrevista porque elas podem comunicar ao entrevistado que ele não foi bem entendido, e assim pressioná-lo a dizer nos termos do etnógrafo, o que quer dizer em suas próprias palavras. O pesquisador sempre deve ter em mente de quem é a história que está contando e com que propósito, buscando meios para tornar audíveis vozes antes inaudíveis. Uma das tarefas sociais mais relevantes para o pesquisador é conseguir estabelecer uma empatia e criar laços (*rapport*) com o seu interlocutor, ou seja, criar um clima de confiança e segurança. A empatia e o *rapport* não são identidades que residem primordialmente nos indivíduos, mas sim “parte do ecossistema interacional e residem tanto na estrutura e no processo da comunicação face a face quanto no engajamento individual na comunicação” (ERICKSON e SHULTZ, 1982, p. 10).

A **entrevista qualitativa** é constituída por uma tarefa intelectual que visa a obter informações relevantes que possam responder às perguntas da pesquisa durante a interação, e uma tarefa social que consiste em orquestrar uma interação que se move de forma flexível entre os tópicos e as perguntas (MASON, 1998, p. 45). A entrevista qualitativa constitui um evento interacional que requer uma agenda temática pré-elaborada com estruturas flexíveis em que se busca a co-construção do conhecimento baseado no contexto e não nos fatos (MASON, 1998, p. 47). Assim sendo, os entendimentos gerados na entrevista qualitativa não devem ser tratados como se fossem reflexos diretos de entendimentos que já existem fora da interação da entrevista.

Kvale (1996, p. 01) destaca que a entrevista qualitativa é literalmente uma “entrevista”, uma troca de “vistas” entre duas pessoas conversando acerca de um tema de interesse mútuo, e que ela constitui um espaço de co-construção do conhecimento em que o entrevistador visa a entender o mundo do ponto de vista do outro, o que implica ouvir e tentar compreender a sua história, em suas próprias palavras, e descrever os sentidos que dá às suas

experiências e práticas. Contudo, segundo o autor, não basta apenas apreender a visão do outro, mas é preciso tratar qualquer diferença de ponto de vista como cultura diferente e legítima, o que requer que o pesquisador evite impor o seu próprio referencial de mundo na visão de mundo dos entrevistados. Tal posição ontológica sugere que o conhecimento das pessoas, suas interpretações, experiências e interações são propriedades significativas da realidade social que o pesquisador deseja investigar (MASON, 1998, p. 39).

O que torna um trabalho qualitativo não é a sua riqueza de detalhes em si, mas a combinação destes com uma perspectiva interpretativa (ERICKSON, 1989, p. 275). A essência da pesquisa qualitativa, portanto, não é tanto o relato detalhado dos dados, mas o seu enfoque interpretativo que, a nosso ver, começa com os procedimentos de geração de dados, pois o direcionamento da câmera para um e não outro ponto reflete a interpretação do cenário a partir das perguntas e dos objetivos da pesquisa. A pesquisa qualitativa observa os fatos em ambientes naturalísticos, e a pesquisa etnográfica observa as ações humanas em tais ambientes e visa a apresentar o sentido êmico dos fatos, ou seja, interpretá-los a partir da perspectiva dos sujeitos das ações, mesmo que eles não a articulem (JUNG, 2003, p. 85). Os estudos da Sociolinguística Interacional entendem por **êmico** “a perspectiva contextual dos integrantes de um grupo social ou dos participantes de uma situação, encontro ou enquadre interacional” (GARCEZ e OSTERMANN, 2002, p. 260).

Antes de encerrar esta seção, é importante questionar-nos se é possível capturar a visão êmica, ou seja, a perspectiva dos participantes, propriamente dita, uma vez que o pesquisador e/ou analista interpretam as ações dos participantes com as suas lentes e não com as dos participantes. Seus processos interpretativos, em alguma medida, se ancoram nas próprias experiências de vida, concepções e crenças, enfim, em seu conhecimento e em sua leitura do mundo. Assim sendo, a sua descrição e análise documental basear-se-á em sua leitura dos discursos e/ou das ações dos indivíduos. Por isso, a busca pela perspectiva dos participantes requer processos interpretativos baseados na objetividade que, por sua vez, requerem um distanciamento por parte do pesquisador e/ou analista para eliminar, o máximo possível, a subjetividade e aproximar-se, o máximo possível, da visão dos participantes. Em outras palavras, o desvelamento da perspectiva dos participantes requer um estranhamento, o que constitui um dos princípios etnográficos mais relevantes. Esse princípio tornou-se fundamental em nossos processos interpretativos, conforme mostraremos a seguir.

### 3.2.1 Alguns Princípios Etnográficos

Os primeiros estudos etnográficos investigaram comunidades totalmente estranhas ou “exóticas” aos olhos do pesquisador e, ao contrário dos estudos atuais, defendem a necessidade de o etnógrafo investigar toda a cultura de uma comunidade (MALINOWSKI, 1922 apud DURANTI, 2003, p. 96). Malinowski sustenta que, ao recortar um determinado domínio como, por exemplo, religião, o etnógrafo ficará muito limitado em seu trabalho e torna esse domínio artificial para a investigação. Estudos mais recentes adotam recortes de cenários culturais conhecidos como família e escola. Durante as décadas de 60 a 90, surgiram diversos estudos que investigam os cenários escolar e familiar como, por exemplo, os estudos de Philips (2002) e Erickson (1989), que partem de uma descrição e olhar situado para definir o que é universal e o que é culturalmente variável na interação face a face nesses cenários. Os estudos da Sociolinguística Interacional usam o termo **cenário** para indicar a forma como os habitantes locais classificam seu ambiente ecológico em espaços distintos. Isso permite “relacionar as oportunidades de ação a restrições impostas a tal ação pelas características socialmente significativas do ambiente” (BLOM e GUMPERZ, 2002, p. 65).

Na investigação de comunidades “exóticas” o **estranhamento**, um dos princípios mais relevantes da etnografia, estava garantido *a priori*. Neste estudo, no entanto, esse princípio tornou-se fundamental, pois, em diversos momentos, o estranhamento teve de ser gerado em decorrência do fato de eu ter nascido e crescido em Tupandi <sup>47</sup>, onde freqüentemente visito familiares. Por um lado, ser, em alguma medida, da comunidade facultou-nos uma boa receptividade por parte da direção e do corpo docente e administrativo das escolas e facilitou o estabelecimento de uma relação de confiança e segurança com os participantes, o qual também é fruto do fato de, inicialmente, termos assegurado e enfatizado, oralmente e por escrito, o anonimato de todos os participantes e que se tratava de um trabalho estritamente acadêmico. Esse clima de confiança contribuiu para tornar os encontros sociais mais informais e favoreceu a geração de dados em ambientes naturalísticos, o que contribuiu para aumentar a fidedignidade e a validade dos dados.

Por outro lado, a condição de ‘filha da comunidade’ originou momentos de desafio pessoal no que tange à aquiescência de um distanciamento necessário para viabilizar a devida objetividade na realização de estudos acadêmicos, pois essa condição confrontou-nos com questões da própria identidade sociocultural e demandou um esforço maior na busca e

---

<sup>47</sup> Na carta de solicitação para realizar a pesquisa nas escolas especifiquei a minha relação com Tupandi, apresentando-me como ‘filha da comunidade’ e ex-aluna de sua escola.

descrição da perspectiva dos participantes. Contudo, em grande em parte, esse distanciamento foi garantido pelo fato de não mantermos contato com as comunidades B e C e um restrito contato com a comunidade A, o qual, durante as três últimas décadas, se resume a visitar familiares e eventualmente participar de alguma festa comunitária. Ademais, ao iniciar a pesquisa de campo, conhecíamos apenas dois professores e a diretora da escola A. Esse distanciamento das comunidades permitiu-nos olhar mais de fora as questões emergentes do contato lingüístico do que os participantes efetivos da comunidade olhariam.

Para um pesquisador ‘forasteiro’ da comunidade o estranhamento e o distanciamento são quase naturais. Já um pesquisador da própria comunidade precisa alcançar essas condições, através de um esforço sistemático, para tornar estranhas situações e atitudes que lhe parecem familiares ou normais, ou seja, de acordo com as normas culturais da comunidade. Para investigar instituições da própria comunidade, Erickson (1984, p. 62) recomenda “adotar a instância crítica de um filósofo e questionar continuamente os fundamentos do convencional e examinar o óbvio, aquilo que é tido por certo pelos participantes internos da cultura, que se tornou invisível para eles”. Além disso, Erickson (1989, p. 248) destaca que o pesquisador traz para a pesquisa de campo certos esquemas de interpretação, culturalmente apreendidos. Assim, uma de suas tarefas é tornar-se consciente acerca dos seus e dos esquemas de interpretação dos participantes e, a partir de um referencial teórico e de procedimentos metodológicos, reconstruir e fundamentar as suas concepções já formadas. Essa tarefa requer a inibição de suas crenças e percepções irrefletidas, para o que precisa estabelecer uma relação permanente e dinâmica entre as perguntas de sua pesquisa e o trabalho de campo.

Outro princípio etnográfico relevante neste estudo é o da **reflexividade**. Esse princípio refere-se aos processos interpretativos do pesquisador e visa a evitar que as suas experiências pessoais definam o seu modo de ver as ações das pessoas na comunidade (MASON, 1998, p. 5 - 6). De acordo com esse princípio, o pesquisador é um agente reflexivo e ativo no processo da geração de dados e não um mero coletor de dados e, portanto, deve fazer uma reflexão constante sobre o seu papel e sua posição social e a dos participantes, e identificar a sua posição ontológica diante das questões em análise para poder apresentar os fatos na perspectiva dos participantes. Mason (1998, p. 39 - 40) destaca que, ao adotar uma posição ontológica, o pesquisador valoriza as experiências, as crenças e as interpretações das pessoas e acredita que o conhecimento de senso comum é propriedade da realidade social que ele deseja descrever. Ao adotar uma posição epistemológica, o pesquisador acredita que o falar com pessoas via interação gera dados passíveis de análise da língua e da construção do



discurso em que o conhecimento só pode ser (re)construído dentro da interação. Nesta posição, o conhecimento e a evidência emergem dentro e a partir de contextos interacionais e situacionais.

Em suma, a condição de ‘filha da comunidade’ favoreceu a acessibilidade e a compreensão das atitudes e concepções lingüísticas e culturais dos participantes, por um lado, e, por outro, essa proximidade relativa redundou num esforço sistemático em manter o distanciamento necessário para evitar (o máximo possível) que as nossas experiências pessoais definissem o nosso modo de interpretar as ações dos participantes.

Feitas as reflexões teórico-metodológicas (seções 3.1 e 3.2), no que segue descrevemos os procedimentos metodológicos na pesquisa de campo, os instrumentos e procedimentos de geração e tratamento de dados (seção 3.3). E, para fechar este capítulo, apresentaremos as comunidades, as escolas e sua história educacional (seção 3.4) e o perfil sociolingüístico dos participantes desta pesquisa (seção 3.5).

### **3.4 Procedimentos Metodológicos**

Em nossa investigação combinamos instrumentos e categorias de análise das abordagens normativa, metacognitiva e contextual para dar conta de nossos diferentes tipos de pergunta e para poder investigar as atitudes e concepções lingüísticas de maneira interativa, onde crenças e ações se inter-relacionam e se interconectam (BARCELOS, 2001), bem como para proporcionar uma descrição e análise quantitativa e qualitativa-interpretativa a partir do discurso didático-pedagógico (questionários, entrevistas e comentários informais) e da interação face a face (gravações audiovisuais e observações de aulas).

Na descrição e análise do discurso didático-pedagógico, focalizamos as experiências dos professores e as suas reflexões e interpretações sobre elas, bem como o seu contexto sociocultural e sociolingüístico e a forma como eles moldam as suas experiências. Na descrição e análise de suas práticas sociais, focalizamos o modo como as suas concepções se refletem no tratamento que conferem ao uso de alemão em aula e às “trocas de letras”, bem como a co-construção da estigmatização social de traços de fala e de seus falantes. Através dessa combinação metodológica pudemos traçar o perfil sociolingüístico das comunidades de fala e dos professores e proporcionar uma descrição e análise mais aprofundada de suas atitudes e concepções lingüísticas, observadas em seu fazer didático-pedagógico, pois, em diversos momentos da produção e análise documental dos dados, ambos os métodos puderam

exercer funções de complementaridade, o que permitiu inter-relacionar os diferentes resultados.

Entre os instrumentos do **método quantitativo** utilizamos escalas do tipo *Likert*, nas quais os professores marcavam, a partir de categorias pré-estabelecidas, a alternativa que melhor refletia as suas opiniões e constatações, e quadros e tabelas, onde eles informavam os dados solicitados.<sup>48</sup> Com esses instrumentos e procedimentos metodológicos desenhamos os seguintes perfis:

- 1) da dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional, isto é, da competência em HR, alemão padrão e português na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª gerações;
- 2) do domínio e uso de HR pelos alunos do Jardim à 4ª série das três escolas, nos cenários escolar e familiar, segundo a perspectiva dos professores e dos alunos;
- 3) da visão dos professores sobre a freqüência de sua alternância de HR e português e de sua valoração social desse estilo;
- 4) da visão dos professores sobre a freqüência da (des)sonorização e da neutralização da vibrante no português, pelos alunos falantes e não-falantes de HR (tabela 6)<sup>49</sup>;
- 5) visão dos professores sobre o papel do alemão na socialização e no desenvolvimento cognitivo das crianças que ingressam com restrito conhecimento na escola e
- 6) do cultivo das tradições culturais e das variedades alemãs.

A **descrição** e **análise quantitativas** contribuíram para fundamentar a análise qualitativa-interpretativa no contexto sociocultural e sociolingüístico das comunidades de fala dos professores deste estudo e para inter-relacionar o seu fazer didático-pedagógico com as suas atitudes e concepções lingüísticas, em relação ao HR, ao alemão padrão e ao português, à alternância dessas variedades, ao uso e à proibição do alemão em sala de aula e aos traços de fala do repertório lingüístico de suas comunidades.

Neste estudo, portanto, nos concentramos nas atitudes e concepções lingüísticas dos professores em relação a algumas características do repertório lingüístico de suas comunidades de fala, focalizando, primordialmente, a sala de aula. O conceito de **repertório lingüístico** entendemos conforme Gumperz, que o introduz para referir-se à “totalidade de formas lingüísticas regularmente usadas no curso de uma interação social significativa” (GUMPERZ, 1964 apud DURANTI, 2003, p. 71). Em consonância com esses autores,

---

<sup>48</sup> Ver os apêndices 4, 5 e 6.

<sup>49</sup> No tratamento estatístico da tabela 6 usamos o pacote estatístico para ciências sociais (SPSS - *Windows* - Versão 8.0).

partimos do pressuposto de que falar uma língua significa estar envolvido num processo contínuo de tomada de decisões que, não necessariamente, são conscientes. A noção de ‘repertório’ difere daquilo que comumente é entendido como ‘gramática’ e sua vantagem consiste no fato de não ter o mesmo pressuposto sobre ‘falar certo’. É algo que todo falante possui, independentemente onde e quanto tempo freqüentou a escola, e, ao mesmo tempo, é óbvio que as suas experiências, incluindo a educação, constituem um elemento crucial do repertório do indivíduo (DURANTI, 2003, p. 72).

Com os instrumentos e procedimentos metodológicos da pesquisa **qualitativa-interpretativa** e **etnográfica** geramos excertos de interação e de entrevistas, os quais permitiram descobrir a visão êmica, ou seja, a perspectiva dos professores acerca de questões emergentes do contato lingüístico presente em suas escolas e comunidades. Para alcançar esse propósito, usamos observações e gravações de aulas <sup>50</sup>, uma ficha sociolingüística, um questionário e entrevistas individuais. No questionário usamos, primordialmente, perguntas abertas como, por exemplo: Qual é a sua opinião sobre “falar alemão e português misturado” <sup>51</sup> numa mesma frase? Esse fenômeno é comum em sua comunidade e/ou em sua escola? O que isso revela? Existem diferenças entre a produção oral em português (fala e leitura em voz alta) dos alunos falantes e dos não-falantes de alemão? Em caso afirmativo, cite as principais e explique a que você atribui essas diferenças.

Para alcançar o nosso propósito de descrever as atitudes e concepções lingüísticas (presentes no discurso e no fazer didático-pedagógico dos professores), elaboramos e aplicamos diferentes instrumentos: uma ficha sociolingüística, um questionário com perguntas fechadas e abertas e entrevistas individuais. Nas **entrevistas** procuramos observar as regras da entrevista etnográfica (abordadas na seção 3.2) e usamos perguntas abertas e “perguntas investigativas” (RUBIN e RUBIN, 1995), com as quais visamos obter informações mais específicas e/ou aprofundadas a respeito do que foi observado e revelado ou não em aula, e resolver eventuais dúvidas sobre as informações prestadas na ficha sociolingüística e no questionário como, por exemplo: aqui, nesta questão, você respondeu que há diferenças entre a produção oral em português (fala e leitura em voz alta) dos alunos falantes e dos não-falantes de alemão. Você poderia explicar um pouco essas diferenças e dar algum exemplo?

---

<sup>50</sup> Algumas aulas foram gravadas com um *walkman* e as demais foram filmadas com uma filmadora digital (modelo: PV-GS12LB-S).

<sup>51</sup> Os professores e munícipes deste estudo usam a expressão “falar alemão e português misturado” em referência à alternância de códigos bilíngüe (português e HR), razão pela qual a adotamos no questionário (ver o apêndice E).

Com tais perguntas buscamos viabilizar a articulação da polifonia através da valorização das experiências, reflexões e interpretações dos professores para motivá-los a expor de forma mais aprofundada as suas concepções e sua compreensão acerca das questões colocadas. Com as entrevistas obtivemos uma compreensão mais aprofundada da perspectiva dos participantes e um enriquecimento documental de suas concepções e atitudes lingüísticas.

Além de seguir as regras etnográficas, procuramos reduzir, o máximo possível, a nossa participação oral na co-construção dos turnos que, durante grande parte do tempo, resumia-se a sinalizar o nosso interesse e a nossa compreensão através de sinais como (hum hum, sim, etc.). Esses procedimentos parecem ter contribuído para o fato de vários entrevistados dissolverem rapidamente os papéis de entrevistado e entrevistador e criarem turnos bastante prolongados e vários momentos de diálogos espontâneos, resultantes, em parte, do uso de “perguntas investigativas”. Os monólogos prolongados dos entrevistados e os diálogos espontâneos revelam a natureza cooperativa da situação etnográfica, a co-construção das identidades sociais dos participantes e o estabelecimento de uma relação de confiança e segurança (*rapport*) (ERICKSON e SHULTZ, 1982) entre entrevistador e entrevistado, a qual, em parte, conquistamos através da convivência intensiva com os participantes e de nosso comentário explícito antes de cada entrevista: “Nesta entrevista eu gostaria que você aprofundasse algumas de suas opiniões, que você expressou no questionário, pois a sua opinião é muito importante para o meu estudo” (Pesquisadora, 08 a 23 de dezembro de 2004). Na descrição e análise das **práticas didático-pedagógicas** utilizamos ferramentas etnográficas: observação e gravação de aulas em áudio e vídeo e entrevistas.

### **3.3.1 Pesquisa de campo: instrumentos e procedimentos de geração de dados**

Uma das nossas preocupações centrais, ao começar a pesquisa de campo, foi conquistar a confiança dos participantes. Com relação a essa tarefa social, Erickson (1989, p. 250 - 254) atenta para um princípio básico, que consiste em não expor os participantes a nenhum risco psicológico ou profissional e, além disso, faz algumas recomendações, as quais seguimos durante a pesquisa de campo: 1) na primeira fase da pesquisa, procuramos obter o máximo de informações sobre a estrutura pedagógico-administrativa e as relações interpessoais para evitar conflitos; 2) durante a nossa estada nas escolas, apresentamos quantas vezes sentimos necessário os objetivos da nossa pesquisa; 3) esclarecemos que todos

os dados seriam usados estritamente para fins acadêmicos e científicos e com pseudônimos para os participantes; 4) asseguramos que as gravações seriam usadas fora do grupo apenas com o devido consentimento dos participantes e, por fim, 5) esclarecemos que os participantes poderiam solicitar as fitas em áudio e vídeo, caso julgassem haver nelas informações confidenciais. Além disso, para obter uma maior cooperação por parte das crianças, no início das filmagens prometemos “seções de visionamento” (ERICKSON e SHULTZ 1982, p. 56) para as turmas dos 10 professores selecionados, das quais mostramos um excerto de 15 minutos para cada turma e o seu professor, na última semana da pesquisa de campo. Nessas seções, fizemos algumas anotações dos comentários espontâneos dos professores acerca de sua atuação, os quais, quando relevantes, serão discutidos no capítulo 4.

A pesquisa de campo realizamos em duas fases (de 05.05 a 30.05.2004 e de 13.08 a 23.12.2004). Na primeira visita à escola A, após apresentar à direção os nossos objetivos e o cronograma de trabalho nas escolas, a diretora das três escolas deste estudo as colocou à nossa disposição. E, além de aprovar, sem restrições, o nosso cronograma de trabalho, ela também nos convidou para assistir às reuniões dos professores e aos conselhos de classe, bem como para participar das festas da escola e da comunidade.

Durante a primeira fase (05.05 a 30.05.2004), assistimos 58 horas-aula de 20 professores da Pré-escola e do Ensino Fundamental das três escolas e 6 horas-aula de três professores de Português e Literatura Brasileira do 2º Grau da escola A, na qual também assistimos a um conselho de classe do Ensino Fundamental. Além disso, participamos de algumas apresentações culturais da *Maifest*<sup>52</sup>, na qual realizamos uma conversa informal com o Ivo (um representante e vendedor de um comércio local) sobre o repertório lingüístico da comunidade local e arredores, a qual foi filmada por um profissional local. Nessa fase procuramos integrar-nos, o máximo possível, com os alunos e professores. Ao apresentar-me ao corpo docente, na sala dos professores na hora do recreio, falei que como ‘filha da comunidade’ a ela estava voltando para realizar a minha pesquisa de doutoramento. Essa expressão desencadeou um diálogo inicial<sup>53</sup> que, além de revelar a nossa ligação com a comunidade e de conter uma transferência do alemão muito freqüente no repertório lingüístico destas comunidades (“tu não trabalhou *uma vez* também na Amazônia?”), abre as portas para a nossa pesquisa de campo, e revela a ligação destas comunidades com a cultura

---

<sup>52</sup> Festa anual do município para festejar e expor a sua produção que provém, sobretudo, da agricultura familiar, suinocultura e avicultura (ver o anexo D).

<sup>53</sup> Como essas perguntas nos surpreenderam, após o recreio, transcrevemos (grosso modo) o início desse diálogo no diário de campo, o qual, não pôde ser transcrito na perspectiva da ACE porque não foi gravado.

alemã e o sonho de visitar a Alemanha - expresso por alguns participantes no decorrer da pesquisa:

- 01 Mara: tu é filha de quem?  
 02 Pesq.: de X.  
 → 03 Mara: aaah tu é filha da dona X [...] tu é aquela que estudou na Alemanha?  
 04 Pesq.: sim [...]  
 05 Mara: eu sonho um dia visitar a Alemanha, conhecer as origens [...]  
 06 Jane: tu não trabalhou *uma vez* também na Amazônia?  
 07 Pesq.: sim, em 79 [...]  
 → 08 Jane: e hoje tá de volta à te[r]inha [...]

(Diário de campo: Conversa inicial com os professores, 5.05.2004).

Apesar de eu não mais morar há três décadas na comunidade A, e nenhum dos presentes me conhecer, alguns mantinham na memória, que uma das filhas de 'x' havia trabalhado nas missões na Transamazônica e estudado na Alemanha. Sair, como mulher, de uma pequena comunidade tradicional bastante insulada e patriarcal, para trabalhar ou estudar em mundos tão distantes, era visto como uma atitude muito ousada na década de 70. Possivelmente, o fato de terem tomado conhecimento sobre a nossa ligação com a comunidade A ligou-nos de forma positiva aos professores e à direção das escolas e favoreceu o estabelecimento de uma relação de confiança e segurança (*rapport*) em poucos dias, cuja importância é destacada por Erickson e Shultz (1982). Em suma, na primeira fase, conhecemos a estrutura das escolas e o seu corpo docente e administrativo e vivenciamos o uso das diferentes variedades lingüísticas nas escolas e nas comunidades deste estudo. A partir dessas experiências, obtivemos uma visão geral da realidade sociocultural e sociolingüística dos professores e de sua visão sobre algumas características do repertório lingüístico de suas comunidades e, a partir dessa impressão geral, refinamos os instrumentos de geração de dados e elaboramos as perguntas deste estudo.

Durante a **segunda fase** (13.08 até 23.12.2004), assim como na 1ª fase, convivemos o dia inteiro (2ª a 5ª feira) com as comunidades escolares e 10 finais de semana com as comunidades. A nossa locomoção entre as três escolas era com o ônibus escolar. Essa fase divide-se em quatro etapas, cujas atividades resumimos neste quadro:

Quadro 2	Cronograma de atividades na 2ª fase da pesquisa de campo
	<p><b>1ª etapa</b> (13.08 até 30.08.2004): <b>observações e gravações</b> de aulas (em áudio) das 10 professoras selecionadas e o <b>preenchimento da ficha sociolingüística</b> pelos 20 professores, com a qual visamos obter informações sobre a sua realidade sociocultural e sociolingüística e traçar o perfil da dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional, isto é, da competência em HR, alemão padrão e português na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª gerações.</p>
	<p><b>2ª etapa</b> (01.09 até 14.11.2004): <b>gravações e filmagens</b> de aulas das 10 professoras selecionadas.</p>
	<p><b>3ª etapa</b> (15.11 até 30.11.2004): <b>gravações e filmagens</b> de aulas das 10 professoras selecionadas, o <b>preenchimento da 1ª e 2ª parte do questionário</b> pelos 20 professores e o <b>levantamento do domínio e do uso do HR</b> nos cenários escolar e familiar, pelos 312 alunos do Jardim à 4ª série nas três escolas.</p>
	<p><b>4ª etapa</b> (01.12 até 23.12.2004): <b>filmagens e o preenchimento da 3ª e 4ª parte do questionário</b> pelos 20 professores (na primeira quinzena); <b>entrevistas individuais</b> com 19 professores <sup>54</sup> e a direção da escola (realizadas nas escolas, em horário previamente marcado, e gravadas em áudio com o consentimento dos participantes, com exceção da entrevista com a diretora, que não a quis gravada) e <b>seções de visionamento</b> (na segunda quinzena).</p>

Com essa ordem cronológica, nas duas fases da pesquisa de campo, procuramos acostumar o corpo docente e discente à nossa presença para conseguir filmar situações naturalísticas nas etapas posteriores e para evitar que as perguntas do questionário e das entrevistas influenciassem as suas atitudes, durante as filmagens e gravações em sala de aula. Em outras palavras, com essa ordem cronológica procuramos diminuir a nossa influência em suas atitudes e concepções e, assim, viabilizar a produção de dados naturalísticos e uma posterior descrição da visão êmica, ou seja, da perspectiva dos participantes. Entretanto, aqui vale lembrar que é, primordialmente, o enfoque interpretativo e não tanto os procedimentos de geração de dados que tornam um trabalho qualitativo, conforme procederemos no capítulo 4.

<sup>54</sup> Uma das 20 professoras não quis ser entrevistada, alegando que ficava muito nervosa, em situações de exposição pública, o que também transpareceu na observação de uma de suas aulas.

### 3.3.2 Tratamento dos Dados

Na seleção da amostragem procuramos seguir a recomendação de Mason (1998, p. 90), que destaca a importância de o pesquisador averiguar se a amostragem é realmente representativa, ou seja, ele deve levar em conta a relação que deseja estabelecer ou assumir entre a amostragem e o grande universo ao qual está relacionado. Assim, após a pesquisa de campo, primeiramente, esquematizamos os dados da **ficha sociolingüística** em quadros para obter o perfil: (1) sociocultural e sociolingüístico dos professores participantes a partir das categorias idade, sexo, formação, ocupação, religião e estado civil; (2) da dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional, isto é, da competência em HR, alemão padrão e português na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> gerações e (3) o perfil de sua visão e seu engajamento em atividades culturais relacionadas à cultura alemã.

Em seguida, esquematizamos as **respostas dos questionários** em quadros e tabelas e transcrevemos os excertos mais relevantes das 16 horas de gravação de **entrevistas** (45 páginas). A formulação das perguntas do questionário, as **anotações** mais relevantes do diário de campo (feitas nas observações de aulas e em outros encontros sociais) e a escolha dos excertos das entrevistas fundamentam-se em seu poder em desvelar as experiências e as reflexões sobre elas, bem como as atitudes e concepções lingüísticas dos professores em relação: 1) ao uso das variedades padrão (português e alemão) e do HR e sua alternância com o português, em cenários e situações que requerem um estilo de linguagem mais monitorado ou não-monitorado; 2) à proibição e ao uso de alemão no cenário escolar e à manutenção do HR; 3) à não-diferenciação entre consoantes surdas e sonoras, à neutralização da vibrante e ao “sotaque alemão” e 4) ao papel do alemão na interação e integração social das crianças que ingressam com restrito conhecimento de português na escola.

O processo de **seleção e transcrição dos excertos** das gravações audiovisuais ocorreu em três etapas. Primeiramente, assistimos às fitas e selecionamos os trechos mais relevantes os quais transcrevemos grosso modo. Num segundo momento, assistimos os excertos transcritos e refinamos a transcrição dos mais relevantes para os objetivos deste estudo. E, finalmente, revimos as gravações audiovisuais das 10 professoras para selecionar mais alguns excertos, pois os selecionados anteriormente não respondiam todas as perguntas. Das gravações em áudio selecionamos apenas os excertos que não haviam sido filmados e que eram importantes, uma vez que as gravações audiovisuais possibilitam uma transcrição mais refinada e uma análise mais profunda. Assim, o material de gravação em áudio servia mais



para comparar alguma pronúncia durante o refinamento das transcrições, pois, durante as filmagens, um *walkman* ficava na mesa dos alunos selecionados a partir dos nossos objetivos.

Nas **transcrições dos excertos de interação** utilizamos o sistema Jefferson de transcrição de interação (ATKINSON e HERITAGE, 1984), adaptado das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum) <sup>55</sup> e a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE). Na perspectiva da ACE o uso da linguagem é concebido como elemento crucial na co-construção das ações sociais, pois através dele os indivíduos interagem de forma co-ordenada e co-constroem os seus encontros sociais. Em consonância com Garcez (2002, p. 83 - 95), entendemos que, numa interação social, os participantes podem tornar relevantes diversas identidades sociais (aluno, professor, pai mãe, etc.), cuja identificação faz parte da atividade analítica do pesquisador e/ou analista. Assim, utilizamos pseudônimos nas transcrições para proteger as suas identidades e identificamos apenas as identidades sociais de gênero - apesar de elas não serem objeto de investigação deste estudo - para que os excertos possam ser aproveitados em estudos posteriores.

Na **análise dos excertos de interação** focalizamos, primordialmente, o modo como as concepções de seis professoras se refletem no tratamento que conferem às trocas fonêmicas em português e ao uso de alemão em sala de aula, bem como as funções sociais de suas alternâncias para o alemão. Aqui averiguamos se e de que forma as suas práticas sociais promovem ou não a interação e integração e o aprendizado das crianças que ingressam com restrito conhecimento de português na escola e das não-falantes de alemão.

Em suma, este estudo caracteriza-se pela combinação de instrumentos e categorias de análise das pesquisas quantitativa e qualitativa-interpretativa. A combinação desses procedimentos metodológicos, aliada ao nosso prévio conhecimento das comunidades, viabilizou uma descrição e análise das concepções e atitudes lingüísticas e práticas sociais dos professores a partir de seu contexto sociocultural e sociolingüístico, e da história educacional e lingüística de suas comunidades de fala. Dessa forma, esta pesquisa se pretende de cunho etnográfico e, primordialmente qualitativa-interpretativa e, em menor grau, quantitativa.

Concluída a fundamentação teórico-metodológica e a descrição dos instrumentos e procedimentos da geração e tratamento de dados, passaremos a descrever as comunidades, as escolas e os participantes deste estudo e os respectivos critérios de escolha. Com essa

---

<sup>55</sup> Ver o apêndice 7. A adaptação foi realizada pelo Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE) do Instituto de Letras da UFRGS, coordenado pelo professor Dr. Pedro M. Garcez.

descrição lançamos os fundamentos, que possibilitam uma análise e discussão dos dados a partir da história educacional e lingüística das comunidades e da realidade sociocultural e sociolingüística em que os participantes trabalham e vivem, conforme procederemos no capítulo 4.

### **3.4 As Comunidades, as Escolas e os Participantes deste Estudo**

As comunidades deste estudo pertencem ao município de Tupandi (sede) e distam cerca de 90 km e 95 km de Porto Alegre - Rio Grande do Sul. A extensão geográfica desse município é de 61, 64 km<sup>2</sup>, que são divididos entre a sede e oito pequenas comunidades rurais. Segundo o censo do IBGE, em 2002, o município tem 2.958 habitantes<sup>56</sup>, dos quais 80% moram em zona rural, sendo que a maioria concentra-se nas comunidades deste estudo. E, segundo o levantamento do Programa de Saúde da Família (PSF), feito pela prefeitura em 2004, o município tem 3.153 habitantes, dos quais 798 são alunos de suas quatro escolas: três municipais e uma estadual.

Após a sua emancipação político-administrativa, em 1988, Tupandi atraiu investimentos externos e expandiu as suas atividades socioeconômicas (até então reduzidas à agricultura familiar) para suinocultura, avicultura e agroindústria, através de convênios com cooperativas e indústrias. Além disso, atraiu a instalação de uma indústria calçadista e uma de móveis que, recentemente, passou a trabalhar com exportação. A sua inserção econômica no mercado internacional desencadeou a transformação de sua realidade sociolingüística, pois, segundo um vendedor local, “hoje Tupandi já tem muita gente de fora, que veio em busca de emprego, e não sabe falar alemão” (Conversa informal com Ivo, 09.05.2004, fita audiovisual 1). Com a emancipação, as escolas B e C passaram a ser administradas pela prefeitura, sendo que até então, a escola C pertencia a um município vizinho. Na condição de sede do município, o grau de desenvolvimento socioeconômico de Tupandi tornou-se bastante superior ao de suas oito pequenas comunidades rurais, razão pela qual elas não atraem tantas “pessoas de fora”. Isso parece ter contribuído para uma maior manutenção e uso de alemão nas comunidades B e C até a 5ª geração, o que aprofundaremos nas seções 4.1 e 4.4.

A prefeitura não possui um levantamento estatístico sobre a origem étnica de sua população, mas estima que em torno de 95% dos moradores de Tupandi e 98% das demais

---

<sup>56</sup> Ver o mapa do município no anexo E, e os dados disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesatdefault.php>> e <<http://www.terraGaucha.com.br>> Acesso em: 17 agosto 2005.

oito pequenas comunidades rurais do município são descendentes de imigrantes alemães. Antes da chegada das indústrias também em Tupandi quase todos eram descendentes de imigrantes alemães. Trata-se, portanto, de pequenas comunidades rurais e bilíngües (alemão e português)<sup>57</sup> do Rio Grande do Sul que apresentam um alto grau de contato lingüístico, sobretudo em Tupandi, onde “hoje já se fala metade português e metade alemão” (Diário de campo: Neusa, 09.11.2004).

Assim, o nosso **primeiro** critério de escolha das comunidades e escolas deste estudo é a origem étnica de sua população, o alto e diferenciado grau de contato lingüístico alemão-português e a proximidade geográfica entre as três comunidades e suas respectivas escolas, que distam apenas quatro e cinco km umas das outras. Segundo vários depoimentos, a despeito de sua proximidade geográfica, nas comunidades B e C fala-se bem mais alemão no dia-a-dia do que na comunidade A, o que pudemos confirmar durante os seis meses de nossa convivência intensiva com as três comunidades. Nas seções 4.1, 4.3, 4.4 e 4.6, averiguaremos se e de que forma essa diferença se expressa nas escolas. O nosso **segundo** critério de escolha é a sua história educacional em comum, visto que as três escolas vivenciaram os conflitos educacionais e identitários, gerados pela proibição, em maior ou menor grau, explícita do alemão (língua materna de quase todos os moradores das três comunidades até o final da década de 70) no cenário escolar entre 1939 e 1988, quando da emancipação de Tupandi. Nas seções 4.3, 4.4 e 4.6 averiguaremos se e de que forma essa proibição continua, implícita ou explicitamente, presente nas crenças e práticas sociais dos professores.

O nosso **terceiro** e mais importante critério vai ao encontro da abordagem de Altenhofen (1998, p. 17), que destaca a eminente necessidade do estudo *stricto sensu*, isto é, como objeto de estudo em si, das línguas de imigração que, a despeito de suas dimensões geográficas e sociais, especialmente no sul do Brasil, não têm sido tratadas com a devida importância. De acordo com o Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS) (ALTENHOFEN, 2002)<sup>58</sup>, somente no Rio Grande do Sul existem 30 regiões em que o uso da língua alemã ainda está presente na vida cotidiana. Em consonância com Altenhofen, neste estudo atentamos para as implicações teóricas e práticas no que tange à alfabetização e ao ensino de línguas a crianças falantes de línguas de imigração e para o modo arbitrário como os problemas da aprendizagem, muitas vezes são abordados, na medida em que são tratados “como anomalias que a assimilação em direção ao monolingüismo em português se encarrega de remover” (ALTENHOFEN, 1997, p. 17).

---

<sup>57</sup> Com o termo ‘alemão-português’ nos referimos às variedades: *Hunsrückisch* e português vernáculo local.

<sup>58</sup> Ver o mapa 2.2 do Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS), v. 2, 2002, no anexo 1.

Em suma, a escolha das escolas A, B e C deve-se, primordialmente, às implicações práticas e teóricas do estudo *stricto sensu* das línguas de imigração e das questões socioculturais e sociolingüísticas emergentes em comunidades multilíngües; à presença de um alto e diferenciado grau de contato lingüístico alemão-português nas três comunidades e suas escolas; à proximidade geográfica das escolas e sua história educacional em comum, conforme detalharemos a seguir.

### 3.4.1 A História Educacional das Comunidades

No que segue apresentamos uma síntese do desenvolvimento sócio-histórico e cultural das três escolas para viabilizar uma melhor compreensão da realidade sociolingüística dos participantes desta pesquisa, desde a sua infância. Esta síntese baseia-se em informações contidas no ‘Livro Tombo da Igreja Matriz’, no ‘Livro de Crônicas das Irmãs Franciscanas’, na monografia de Kemper (2004) e em depoimentos de alguns professores mais antigos das três escolas.

De acordo com o ‘Livro Tombo da Igreja Matriz’, a população do município de **Tupandi** provém das regiões de Mosela e *Hunsrück* da Alemanha. Nesse município parece prevalecer a pronúncia *dat* e *wat* (isto/o quê), uma característica do *deutsch* moselano. Os primeiros imigrantes alemães que chegaram a Salvador (atualmente Tupandi) em 1856, primeiramente derrubaram a mata virgem e construíram as suas casas. Em 1860, Tupandi (A) já contava com 20 famílias de imigrantes alemães que, preocupados com a educação de seus filhos, logo construíram a sua escola-capela. Em 1866, esse número já havia se elevado para 80 famílias, as quais construíram a capela da sede que, mais tarde, cedeu lugar à construção da atual Igreja Matriz do município, que foi construída entre 1877 e 1883 e, em parte, financiada pelos imigrantes alemães. A orientação religiosa era feita por padres Jesuítas que dominavam a língua alemã.

Segundo o ‘Livro de Crônicas das Irmãs Franciscanas’<sup>59</sup> (inicialmente escrito em alemão e mais tarde traduzido para o português), em 1875, o município de Montenegro, ao qual pertenciam entre outras comunidades as do município de Tupandi, possuía apenas uma escola paroquial e uma estadual e, em 1892, passou a ter duas escolas estaduais. Naquela época, havia uma escola para os meninos e outra para as meninas, que recebiam uma

---

<sup>59</sup> Trata-se do livro de registro (não publicado) das principais atividades educacionais das Irmãs Franciscanas, desde a sua chegada em Tupandi, em 1915.

educação diferenciada. Enquanto as meninas eram educadas para permanecer na comunidade e ser uma boa mãe, esposa e dona de casa, os meninos recebiam uma educação formal e eram preparados para sair e continuar os seus estudos. Em 1915, Montenegro contava com apenas três escolas estaduais e onze escolas paroquiais que, em geral, eram construídas e financiadas pelas comunidades e funcionavam como escola-capela. Naquele ano, a escola de Tupandi foi entregue às Irmãs Franciscanas que, em 1932, com o empenho e o trabalho da comunidade, possibilitaram a inauguração de sua ‘Escola Paroquial’, a qual funcionou nessa modalidade até 1953, quando passou a ser particular.

Até 1939, a escola de Tupandi atendia apenas os alunos até a 4ª série, e as aulas eram ministradas, primordialmente em “alemão gramatical”.<sup>60</sup> Neste ano, com a proibição dessa modalidade de ensino, a escola passou a oferecer a 5ª série, assim permanecendo até 1972, quando a Reforma do Ensino entrou em vigor com a Lei número 5692/72. Com essa reforma a escola de Tupandi passou a introduzir, gradativamente, as demais séries do Ensino Fundamental, o que aumentou a sua demanda de professores, a qual foi suprida pela admissão de “professores leigos” (que não eram freiras ou padres), sendo que desde 1915 as aulas eram ministradas quase só por freiras.

Em 1988, quando da emancipação político-administrativa de Tupandi, a sua escola passou a ser municipal e, naquele ano, a comunidade também inaugurou a sua primeira creche que, em 2001, passou a ser administrada pela prefeitura. Finalmente, em 1991, através do decreto número 33.828, o governador Sinval Guazzelli criou a ‘Escola Estadual de 2º Grau de Tupandi’, a conquista educacional mais almejada pelos seus munícipes. Em 1998, a escola introduziu o Jardim de Infância e as atividades com os alunos portadores de necessidades especiais, as quais constituem o único acesso ao letramento em português para alguns desses alunos. Com essas conquistas, a comunidade intensificou para algumas e adiantou para outras crianças o contato com a língua portuguesa, uma vez que, no cenário familiar, muitas vezes prevalece o uso de alemão.

A comunidade da **Linha Júlio de Castilhos** (*Badensetool*) (C) construiu a sua primeira escola-capela em 1877, a qual foi substituída pela nova escola (em estilo germânico) no final da década de 50. Ambas as escolas foram construídas e financiadas pelos imigrantes alemães e seus descendentes. Até 1939, as aulas eram ministradas concomitantemente para as quatro turmas (numa única sala) por um imigrante alemão em “alemão gramatical”. Desde

---

<sup>60</sup> No ‘Livro Tombo’ e na comunidade utiliza-se o termo “alemão gramatical” em referência ao alemão padrão, o que aponta para uma visão sistêmica de língua e para uma valoração diferenciada da variedade padrão e do dialeto HR, conforme veremos no capítulo 4.

1972, com a inauguração de sua escola municipal, a escola em estilo germânico passou a ser usada apenas para eventos sociais. Até 1997, a escola funcionava na modalidade bisseriada, a qual voltou a praticar em 2002, devido a uma forte redução do número de alunos, que atualmente somam apenas 18. Tal redução resulta do fato de a comunidade de Júlio de Castilhos e sua escola terem passado a pertencer ao município de Tupandi, em 1988, o que levou muitos pais a matricular os seus filhos na escola de Tupandi, porque ela atende os alunos desde a Pré-escola até o 2º Grau.

Na comunidade do **Morro da Manteiga** (*Butterberrich*) (B) a primeira escola foi fundada por um imigrante alemão, em 1892. As aulas eram ministradas em “alemão gramatical”, primeiramente, na própria casa até a comunidade (todos imigrantes e descendentes alemães) construir a sua escola-capela. Também nesta escola as aulas eram ministradas concomitantemente para as quatro turmas (numa única sala) até 1962, quando da inauguração da nova escola, construída pela comunidade. Em 1971, a comunidade do Morro da Manteiga, em homenagem a um filho seu e cuja vida muito os orgulha, trocou o nome de sua escola (escolhido pela prefeitura do município de Montenegro, ao qual pertencera à época) para ‘Escola Pe. Balduino Rambo’.<sup>61</sup> Até 1988, essa escola funcionava na modalidade multisseriada, quando passou a ser administrada pela prefeitura de Tupandi, que providenciou mais professores para que deixasse de ser multisseriada. Atualmente, essa escola atende os alunos até a 4ª série, sendo que apenas a Pré-escola funciona na modalidade bisseriada, devido ao reduzido número de alunos nessas turmas.

Segundo vários depoimentos<sup>62</sup> de professores e moradores locais mais antigos, naquela época, optou-se por manter o ensino primordialmente em “alemão gramatical” porque: (1) quase toda a população das três comunidades era imigrante ou descendente alemão e, praticamente, monolíngüe em HR; (2) não havia muitos professores que dominassem o português e (3) as freiras que lecionavam em Tupandi, desde 1915, em geral, eram descendentes de imigrantes alemães. Assim, mantiveram o ensino, primordialmente em alemão para facilitar a aprendizagem e por acreditarem que, nessa variedade, poderiam ensinar melhor os valores cristãos, uma vez que a maioria da população local dominava apenas a variedade HR. Diante desse conflito, as freiras ressaltavam a importância da língua materna e simultaneamente defendiam a necessidade do ensino de português e a adoção de

---

<sup>61</sup> Autor de 21 contos escritos no dialeto *Hunsrückisch*, os quais foram traduzidos e publicados em versão bilíngüe por Arthur Blásio Rambo (2002).

<sup>62</sup> Nos comentários dos participantes utilizamos pseudônimos, conforme é recomendado pelos estudos etnográficos (ERICKSON, 1989, p. 250 - 254).

materiais didáticos adequados à realidade local. Assim, os materiais didáticos eram elaborados pelos professores, primeiramente apenas em alemão, e a partir de 1915 começou-se a ensinar canções em português e o hino nacional, com o qual professavam sua cidadania brasileira e a sua fidelidade à pátria.

Em geral, os teuto-brasileiros destas comunidades se dizem alemães e cidadãos brasileiros. Essa distinção histórica entre cidadania e nacionalidade originou um estranhamento para a tradição luso-brasileira e originou um constante tensionamento, que levou os imigrantes e seus descendentes a sentir necessidade de reafirmar constantemente a sua cidadania brasileira. As três escolas conviveram com a tensão entre a afirmação de sua língua materna original e de seus valores culturais e a sua integração plena no contexto brasileiro, através do domínio do português - a língua pátria. Lembro que, antes de iniciar as aulas, nós cantávamos freqüentemente o hino nacional, além de declamar poesias e ler jograis em frente à escola. Com essa prática social a escola nos ensinava a afirmar o nosso pertencimento e a nossa fidelidade à nossa pátria, o Brasil. Em outras palavras, havia um esforço constante por parte dos teuto-brasileiros no sentido de mostrarem a sua cidadania brasileira, contudo, sem abdicarem de seus traços culturais étnicos, isto é, de suas origens, as quais alguns poucos sonham conhecer como, por exemplo, Neusa: “Eu sonho um dia visitar a Alemanha, conhecer as nossas origens” (Diário de campo, Neusa, 5.05.2004).

Atualmente, essa prática cedeu lugar a uma oração que, em geral, é dirigida pela diretora da escola. As escolas da Linha Júlio de Castilhos e do Morro da Manteiga ministravam as aulas apenas em “alemão gramatical” até 1939, portanto, os seus alunos terminavam a 4ª série sem conhecimento de português. Na escola de Tupandi, essa modalidade vigorou até 1920, quando as Irmãs Franciscanas introduziram o ensino de português como disciplina obrigatória, contudo, o ensino prevalecia, primordialmente, “alemão gramatical” até 1939, e os seus alunos terminavam a 4ª série com grande deficiência na compreensão e na fala da língua portuguesa. Tal indiferença dos governos para com a educação das pequenas comunidades rurais foi substituída pela repressão às línguas alóctones pelo Estado Novo que, sob o pretexto da nacionalização do ensino, proibiu o uso dessas línguas em lugares públicos com o intuito de extinguir a expressão lingüística e cultural dos imigrantes e seus descendentes, e através da paralela imposição do uso exclusivo de português cobrava-lhes fidelidade à sua cidadania brasileira, da qual eles não tinham dúvida alguma. Contudo, nas comunidades deste estudo, o HR se manteve como principal língua no cenário familiar e em situações informais, porém, segundo vários depoimentos, a emancipação de Tupandi trouxe “muita gente de fora que não sabe alemão”. O elemento exógeno leva a um

maior uso de português na comunidade A e parece acentuar a identidade teuto-brasileira. Alia-se a isso uma maior autonomia das autoridades locais, que permite a sua intervenção na política lingüística local e as leva a introduzir o ensino do alemão padrão nas três escolas, cujas implicações discutiremos nas seções 4.3 e 4.4.

Em síntese, as três comunidades deste estudo, primeiramente monolíngües em alemão e atualmente bilíngües em alemão-português, foram fundadas por imigrantes alemães católicos, que superaram toda sorte de dificuldades como, por exemplo, a falta de estradas, meios de transporte, escolas e professores e o difícil acesso às escolas públicas, etc. Desde a sua chegada, os imigrantes logo começaram a construir toda a infra-estrutura (estradas, escolas, igrejas e um hospital) e abraçaram o desafio pedagógico de ensinar e educar as suas crianças. Em 2006, Tupandi recebeu o certificado de Município Alfabetizado, pois atingiu a meta estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU): 98% de sua população é alfabetizada.<sup>63</sup>

### **3.4.2 O Perfil Sociolingüístico dos Participantes desta Pesquisa**

Na primeira fase da pesquisa de campo (maio/2004), observamos uma aula de cada professor do Jardim à 4ª série das três escolas e de alguns professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da escola A para obter um perfil da realidade sociolingüística das escolas e de seus professores. Partindo desse conhecimento prévio, definimos os critérios para selecionar 10 dos 20 professores, cujas aulas foram acompanhadas com mais observações e gravações audiovisuais, durante a segunda fase. Essa escolha fundamenta-se em dois critérios: possibilitar o desvelamento de atitudes e concepções lingüísticas em duas fases da aprendizagem do português e em cenários que oferecem maior possibilidade de contato lingüístico em sala de aula.

Esses critérios levaram-nos a escolher três professoras da escola B (a professora do Jardim/Pré (bisseriada) e as da 1ª e 4ª série); as duas e únicas professoras da escola C (bisseriada) e cinco professoras da escola A: uma professora do Jardim, cuja turma possui um aluno que ingressou monolíngüe em alemão na escola; uma das professoras de 1ª e uma de 3ª série, cujas turmas têm um aluno falante de alemão padrão e alunos falantes e não-falantes de HR e, para incluir um ambiente não pré-selecionado, escolhemos uma professora

---

<sup>63</sup> AGUIAR, Itamar. Municípios da região são destaque em alfabetização. *Jornal Primeira Hora*. Bom Princípio 23 fev. 2006.



de línguas e uma da 2ª série. Assim, as nossas gravações em áudio e audiovisuais foram realizadas nas aulas dessas 10 professoras, das quais extraímos os nossos excertos de interação em sala de aula. Contudo, para a análise e discussão das interações selecionamos os excertos de apenas seis professoras, porque essa metodologia requer muito tempo e, por isso, é mais adequada para investigações com poucos participantes.

Para traçar o **perfil sociolingüístico**<sup>64</sup> dos professores participantes, partimos das categorias idade, sexo, formação, ocupação, religião e estado civil. Entre os 20 professores, sete são formados em Pedagogia, dois em Letras e um em História e, entre os demais, cinco estão cursando Pedagogia e cinco Especialização em Psicopedagogia. Todos eles são católicos e sua ocupação principal é ser professor, sendo que cinco deles também exercem outras funções na escola: secretária, coordenadora pedagógica, coordenadora das atividades da APAE e motorista da lotação escolar. Já as ocupações de seus ascendentes eram: agricultor (a) e dona de casa, sapateiro, pedreiro e caminhoneiro. Entre os 20 professores, apenas um é do sexo masculino<sup>65</sup>, 12 têm entre 21 a 28 anos, dos quais oito são solteiros e oito são casados e têm entre 33 e 54 anos.

Entre os 20 professores, 19 dominam o HR, sendo que os 12 mais velhos tornaram-se bilíngües precoces e a sua aquisição do HR (L1) e do português (L2) foi sucessiva. Apenas para uma professora essa ordem se inverte, porque, quando criança, morava numa comunidade onde a maioria falava apenas a língua portuguesa. Por fim, as seis professoras mais jovens adquiriram as duas variedades simultaneamente. As redes de comunicação dos professores, assim como as da maioria dos membros destas comunidades, são, em princípio, bastante densas: 14 professoras moram na mesma comunidade onde lecionam e seis moram em comunidades pertencentes ao município, nas quais o uso de HR também é muito elevado. Ademais, a maioria dos professores concentra as suas atividades de lazer na comunidade A e/ou nas comunidades vizinhas. Essa densidade de suas redes de comunicação, sobretudo dos membros das comunidades B e C, tem favorecido a manutenção do HR até a 5ª geração. Já na comunidade A, as redes de comunicação de seus membros têm ficado mais esparsas a partir de 1988, quando passaram a relacionar-se com “muitas pessoas de fora”.

Neste capítulo, apresentamos a discussão teórico-metodológica, a história educacional das comunidades e o perfil sociolingüístico dos professores participantes desta pesquisa. No próximo capítulo, discutiremos e analisaremos os dados obtidos com a aplicação dos instrumentos acima referidos.

---

<sup>64</sup> Estes dados foram obtidos com a ficha sociolingüística dos participantes (ver o apêndice D).

<sup>65</sup> Para o participante do sexo masculino usamos um nome feminino para garantir o seu anonimato.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 A Constituição do Repertório Lingüístico das Comunidades deste Estudo

Primeiramente descreveremos a constituição do repertório lingüístico, a dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional e a manutenção do HR nas comunidades deste estudo, respondendo, parcialmente, as seguintes questões: Quais línguas constituem o repertório lingüístico das comunidades deste estudo e quais características ele apresenta? Como se configura a dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional? Qual é o grau de manutenção do HR na 5ª geração? Quais são os graus de domínio e de uso de HR pelos alunos do Jardim à 4ª série nos cenários escolar e familiar?

Durante a primeira fase da pesquisa de campo (maio/2004), observamos vários fenômenos sociolingüísticos e traços de fala, que parecem constituir uma característica do repertório lingüístico e da identidade teuto-brasileira das comunidades de fala deste estudo. Entre eles destacamos o uso alternado de alemão e português, as (des)sonorizações dos fonemas / b, d, g, ʒ / < > / p, t, k, j / <sup>66</sup> e a neutralização da vibrante, isto é, o [r] forte é pronunciado como tepe, o que discutiremos nas seções 4.2, 4.5 e 4.6. De acordo com a perspectiva da maioria de seus professores, essas trocas advêm do contato entre o alemão e o português, pois, assim como Lisa, vários deles relataram que “as crianças que moram com os avós falam mais alemão em casa e [que] elas fazem mais essas trocas de letras” (Lisa, 7.12.2004). Alguns também referiram que essas “trocas de letras” aparecem muito mais na produção de alunos falantes de alemão cujos pais têm bastante dificuldade no português, o que aprofundaremos na seção 4.5. Em geral, os professores deste estudo falam em “troca de letras” até mesmo quando se referem à troca de sons. Isso indica que, em geral, eles pensam em letras e não em fonemas e que a fala é orientada pela escrita, o que constitui um dos fundamentos do estigma e preconceito lingüístico (BRITTO, 2004, p. 131).

Além disso, as **regras de interação social** nessas comunidades, em grande parte dos contextos interacionais e situacionais, requerem uma competência lingüística multilíngüe, porque o seu repertório lingüístico engloba duas línguas totalmente distintas que trazem

---

<sup>66</sup> Daqui em diante, por brevidade, não mencionaremos mais os fonemas e nos limitaremos a usar o termo (des)sonorização.

consigo “o seu próprio conjunto de regras e convenções gramaticais, lexicais, pragmáticas e sociolinguísticas” (SRIDHAR, 2001, p. 50 - 51). O seu repertório linguístico, portanto, constitui-se pela alternância de códigos monolíngüe e bilíngüe, mais precisamente, pela alternância de alemão e português e pela variação dos *continua* dessas línguas.

Esse estilo é co-construído dentro e a partir de contextos interacionais e situacionais e se configura como instrumento de expressão da identidade teuto-brasileira dos membros destas comunidades, como podemos observar neste segmento (extraído de um cenário externo à escola), que descreve o final de minha conversa com Ivo <sup>67</sup>, mais precisamente, o momento em que ele cumprimenta um conhecido seu que se aproxima:

**Segmento 2:** Conversa entre dois amigos <sup>68</sup>

fita audiovisual 1, 9.05.2004 [duração: 00:00:09:02 ]

- 01 Ivo: João, bist du oo::ch do::↑ wie ge::ht's?  
(João você também tá aí? Como vai?)  
02 (1,6)  
03 João: Na ja:::, dat ge::ht so::.  
(Pois é, vai indo.)  
04 (.)  
→ 05 Ivo: Ach du:::, net reklame::re (.) DEus casti::ga hein ↑  
(Ah tu, não reclama. Deus castiga hein!)

(Conversa informal com Ivo, 09.05.2004, fita audiovisual 1).

Ivo cursou o 2º Grau e, como membro da comunidade A e representante comercial de um comércio local de materiais de construção, a alternância de códigos faz parte de seu ofício. Ao terminar a nossa conversa em português, aproxima-se um membro da comunidade, a quem Ivo cumprimenta, lançando mão de uma “alternância de códigos metafórica” (GUMPERZ, 2002; BLOM e GUMPERZ, 2002), ao dirigir-se em alemão (HR e alemão padrão local) à pessoa que se aproxima do grupo.

Nesse segmento de interação, encontramos alternâncias entre os códigos: 1) alemão padrão local (*bist du; wie ge::ht's?; Na ja::; ge::ht so::; Ach du::;* 2) HR (oo::ch do::↑; dat; net); 3) português padrão (Deus casti::ga hein ↑) e 4) um empréstimo *hunsrückisado* (reklame::re), formado a partir do verbo ‘reclamar’ que se funde com a terminação *-ere* da

<sup>67</sup> Essa conversa foi gravada em 08.05.2004 num dos estandes de representação comercial, na *Maifest*: festa realizada anualmente em maio, na qual os seus municípios festejam a produção do ano e expõem e comercializam os seus produtos (veja o anexo D).

<sup>68</sup> Nas transcrições do HR nos fundamentamos na proposta de escrita do HR do grupo ESCRITHU (vinculado ao projeto ALMA-H - Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: *Hunsrückisch*), coordenado pelos professores Dr. Cléo Altenhofen da UFRGS e pelo Dr. Harald Thun, da Universidade de Kiel - Alemanha. Para ver textos sobre e em HR acesse: <http://www.revistacontingentia.com>

variedade HR, a qual corresponde à terminação *-ieren* do alemão padrão. Nas linhas 1, 3 e 5, temos outra alternância de códigos metafórica, exercendo a função estilística de marcar a ênfase, uma vez que ambos os interlocutores marcam a tonicidade frasal através do uso da variedade HR (*oo::ch do::↑; dat; net*).

De um modo geral, o repertório lingüístico das comunidades de fala deste estudo, constitui-se pela alternância de códigos (BLOM e GUMPERZ, 2002; GUMPERZ, 2002) entre o português e o HR e, eventualmente, algum termo em alemão padrão. O uso desse estilo requer uma competência multilíngüe e é essencial para viabilizar a comunicação entre as gerações nessas comunidades, conforme constatamos em várias conversas informais. Contudo, freqüentemente observamos uma valoração negativa e uma resistência pedagógica à alternância de códigos bilíngüe em sala de aula, o que discutiremos na subseção 4.2.1.

#### **4.1.1 A dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional e a Manutenção do HR**

Na seção 3.4, contextualizamos as comunidades e as escolas deste estudo nos âmbitos socioeconômico, político-histórico e educacional. Nesta subseção, aprofundaremos a descrição de sua realidade sociolingüística para viabilizar uma compreensão mais acurada das atitudes e concepções lingüísticas dos professores. Para isso, traçaremos um perfil da dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional, mais precisamente, da competência em HR, alemão padrão e português dos professores e de seus ascendentes e descendentes, a partir de duas amostras com sujeitos das cinco gerações das três comunidades. A primeira amostra é composta por sujeitos diretos (os professores participantes) e indiretos (seus bisavós, avós, pais e filhos) sobre os quais os professores responderam, e a segunda amostra é formada apenas por sujeitos diretos (5ª geração: os 312 alunos do Jardim à 4ª série).

A **primeira amostra** abarca a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª gerações e é constituída pelos 19 professores participantes e seus ascendentes e descendentes, ou seja, de seus bisavós paternos e maternos à geração de seus filhos, portanto, desde a chegada dos primeiros imigrantes alemães, nestas comunidades, até hoje, o que totaliza 228 sujeitos, dos quais 209 são sujeitos-indiretos, pois as informações, sobre esses sujeitos, obtivemos através dos professores participantes. Nesta tabela, apresentamos os resultados dessa amostra:

Tabela 1	Perfil da dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional, isto é, da competência em HR, alemão padrão e português na 1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> , 3 <sup>a</sup> , 4 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> gerações. <sup>69</sup>										
	<i>Hunsrückisch</i> (HR)				Alemão padrão						
228 sujeitos	falam				falam			escrevem			
Gerações	HR	nsi <sup>1</sup>	L1	sujeitos	sim	não	nsi	sim	não	nsi	sujeitos
	%	%	%		%	%	%	%	%	%	
1 <sup>a</sup> (bisavós)	84	16	84	76	43	0	57	44	0	56	76
2 <sup>a</sup> (avós)	100	0	100	76	39	61	0	71	29	0	76
3 <sup>a</sup> (pais)	100	0	100	38	11	89	0	24	76	0	38
4 <sup>a</sup> (sua)	100	0	63 <sup>7</sup>	19	11 <sup>2</sup>	89	0	11 <sup>2</sup>	89	0	19
5 <sup>a</sup> (filhos) <sup>3</sup>	42 <sup>4</sup>	0	0 <sup>7</sup>	19	0	100	0	0	100	0	19
Português											
	falam			escrevem							
	sim	não	nsi	sim	não	nsi	L1	sujeitos			
	%	%	%	%	%	%	%				
1 <sup>a</sup> (bisavós)	0	21	79	0	21	79	0	76			
2 <sup>a</sup> (avós)	47 <sup>5</sup>	53	0	11	89	0	0	76			
3 <sup>a</sup> (pais)	89	11	0	74 <sup>6</sup>	26	0	0	38			
4 <sup>a</sup> (sua)	100	0	0	100	0	0	5 <sup>7</sup>	19			
5 <sup>a</sup> (filhos)	42	0	0	24	0	0	0 <sup>7</sup>	19			

**Legenda:**

- 1 - nsi (não souberam informar);
- 2 - os 11% representam as duas professoras de alemão;
- 3 - 58% dos professores não têm filhos;
- 4 - dos 42% que têm filhos, 26 % dos filhos sabem falar um pouco e 16% sabem falar muito em HR;
- 5 - 24% desses avós sabem falar apenas um pouco em português;
- 6 - 11 % desses pais sabem escrever apenas um pouco em português;
- 7 - o HR é a L1 para 63% e o português apenas para 5% dos 19 professores e os demais 32%, assim como parte da 5<sup>a</sup> geração, adquiriram ambas as variedades simultaneamente.

A tabela 1 mostra que da 1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> geração há um gradativo aumento na proficiência em português e um paralelo declínio na proficiência em alemão padrão, a qual se extingue na 3<sup>a</sup> geração, uma vez que os 11% da 4<sup>a</sup> geração representam as duas professoras de alemão das três escolas. Além disso, enquanto a variedade HR é a L1 de 100% da 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> gerações e de 63% da 4<sup>a</sup> geração, o português é a L1 de apenas 5% da 4<sup>a</sup> geração, da qual 32% adquiriram as duas línguas simultaneamente. Nessa tabela, também observamos que a 4<sup>a</sup> geração (os professores participantes) atingiu o grau de bilingüismo mais alto, pois 100% dos sujeitos dominam ambas as variedades.

Quanto ao **domínio do HR**, a tabela mostra que 100% da 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> gerações dominam essa variedade. Já na 5<sup>a</sup> geração, dos 42% de professores que têm filhos, 16% informaram que

<sup>69</sup> Esta tabela foi entregue aos professores sem esse título (ver o apêndice D).

seus filhos sabem falar muito e 26%, que eles sabem falar apenas um pouco nessa variedade. Os 58% que não têm filhos são as professoras mais jovens e solteiras e, se elas seguirem a tendência atual dessas comunidades, provavelmente, a maioria delas não conseguirá mais tornar seus futuros filhos bilíngües em HR e português, pois, durante a pesquisa de campo, observamos que os pais mais jovens, em geral, falam muito pouco em HR com seus filhos.

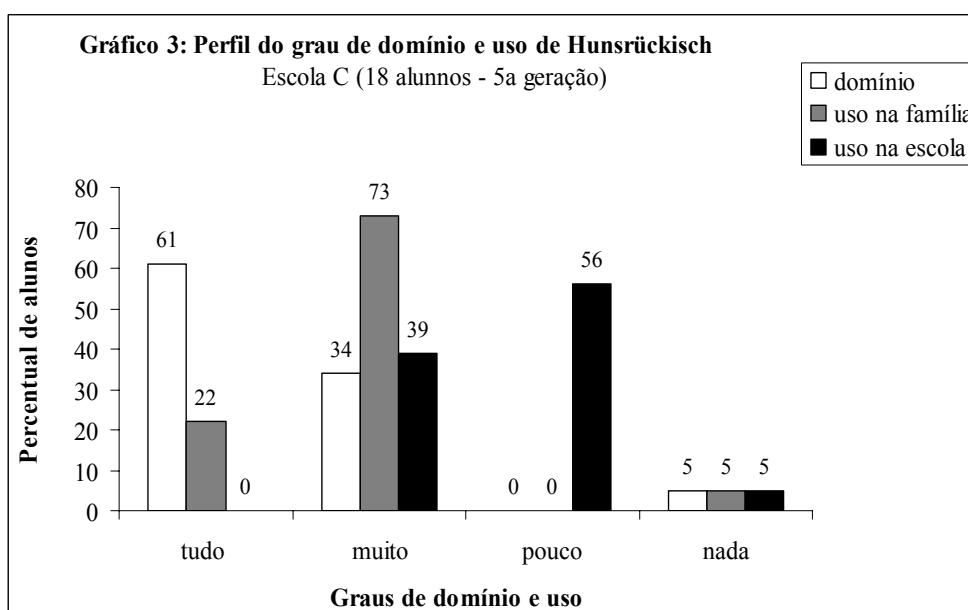
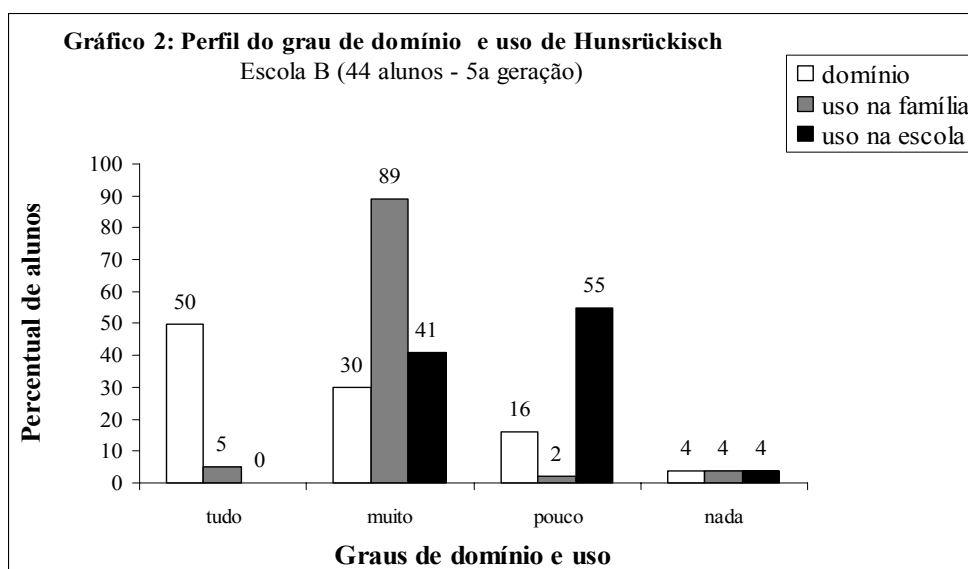
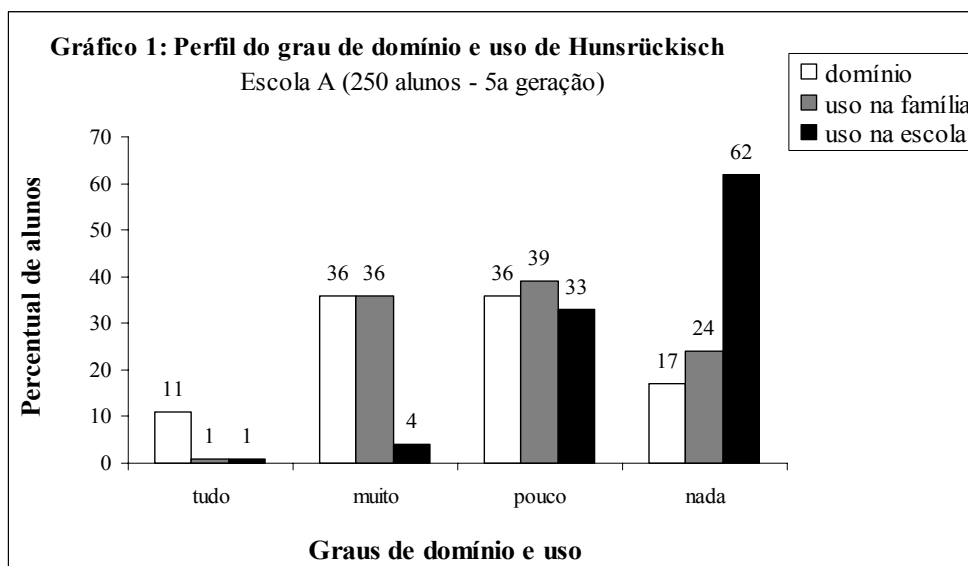
Em relação ao **aprendizado do português**, a amostra revela que 53% da 2ª geração (avós) não sabem, 24% sabem apenas um pouco e somente 23% dos avós sabem falar tudo em português, dos quais apenas 11% também sabem escrever nessa língua. Já na 3ª geração (os pais dos 19 professores), 89% sabem falar português, 11% sabem escrever apenas um pouco e 63% sabem escrever tudo em português, e na 4ª geração (os 19 professores participantes) todos dominam ambas as variedades. Quanto ao **aprendizado de uma LE**, os 11% representam os professores de inglês e alemão. Os demais professores responderam que aprenderam um pouquinho de inglês no 2º Grau, entre os quais dois também referiram que aprenderam um pouco de “alemão gramatical” por conta própria porque sonham um dia poder visitar a Alemanha.

A **segunda amostra** abrange apenas a 5ª geração, mais precisamente, os 312 alunos do Jardim à 4ª série das três escolas, os quais responderam estas perguntas: 1) Você sabe falar (tudo, muito, pouco <sup>70</sup> ou nada) em alemão?; 2) Você fala (tudo, muito, pouco ou nada) em alemão na família? e 3) Você fala (tudo, muito, pouco ou nada) em alemão na escola? Com essa amostra visamos traçar um perfil dos graus de domínio e uso da variedade HR nos cenários familiar (onde prevalece a linguagem não-monitorada) e escolar (que requer uma linguagem mais monitorada), e, portanto, do grau de manutenção do HR na 5ª geração, além de complementar o perfil da dinâmica das competências linguísticas na dimensão diageracional destas comunidades (tabela 1). Com essa amostra viabilizamos uma compreensão mais acurada acerca das funções que os professores conferem ao uso de alemão em sala de aula, uma vez que o uso da linguagem é co-construído na interação face a face. Nos três gráficos abaixo <sup>71</sup>, sintetizamos os resultados dessa amostra:

---

<sup>70</sup> Ao fazer essas perguntas, na terceira etapa da segunda fase da pesquisa de campo, explicamos que deveriam considerar como ‘pouco’ caso soubessem ou falassem apenas algumas frases ou palavras em alemão. Na Pré-escola, perguntamos cada criança individualmente e falamos um pouco em HR com cada uma delas para averiguar o seu grau de proficiência nessa variedade.

<sup>71</sup> Na elaboração dos quatro gráficos utilizamos o programa Excel (versão 7).



Comparando-se o percentual de alunos e seus graus de domínio e uso de HR nos cenários familiar e escolar e, portanto, o grau de manutenção do HR nessas comunidades, os gráficos acima apontam para diferenças marcantes entre os alunos das escolas B e C (inseridas em áreas exclusivamente rurais) e os da escola A (inserida em área urbana). Tais diferenças parecem fundamentar-se, primordialmente, na intensificação do contato lingüístico na comunidade A, a partir de sua emancipação político-administrativa em 1988. Com a sua emancipação, tornou-se a sede do município e, ao contrário das comunidades B e C, deixou de ser uma área exclusivamente rural através da ampliação de suas atividades socioeconômicas nas áreas da educação e da indústria e comércio. Essa mudança socioeconômica, segundo vários professores, trouxe “muita gente de fora que não sabe falar alemão”. O elemento exógeno leva a um maior uso de português na comunidade A e parece acentuar a identidade teuto-brasileira.

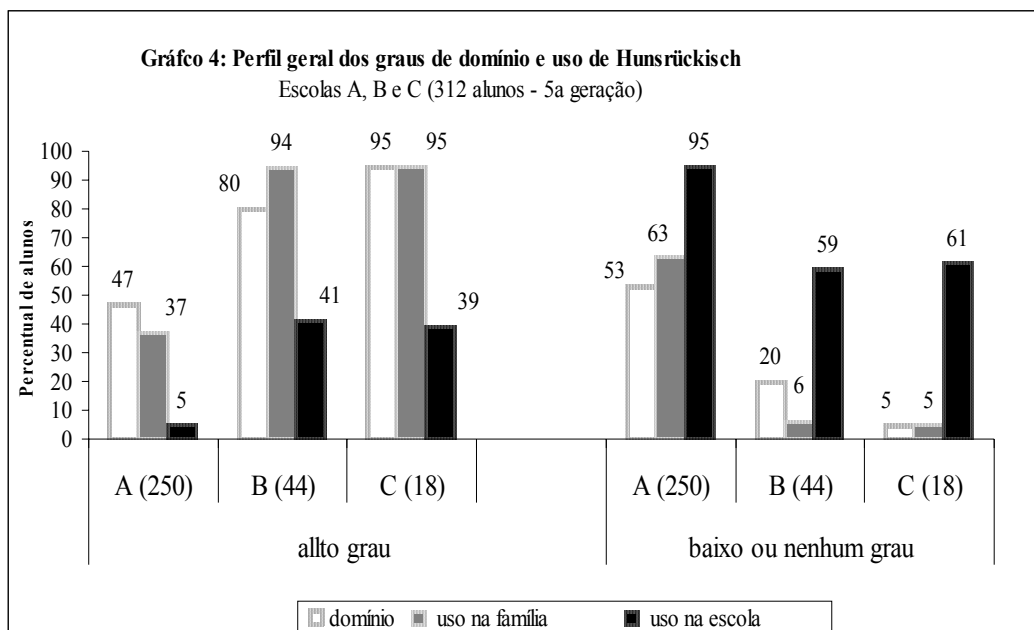
Especialmente nos índices das categorias ‘**tudo**’ e ‘**nada**’ podemos observar uma diferença marcante nos graus de domínio e uso de HR entre os alunos das escolas B e C e os da escola A, onde apenas uma pequena minoria (29 (11%))<sup>72</sup> referiu que **sabe falar tudo em HR**, enquanto nas escolas B e C, respectivamente, a metade (22 (50%)) e a maioria (11 (61%)) referiu isso. Nas três escolas, há um decréscimo acentuado entre os percentuais de alunos que referiram que sabem falar tudo e dos que referiram que **falam tudo em HR na família**. No **cenário escolar**, observamos que o alto percentual de alunos que referiu que sabe falar tudo em HR nas escolas B e C parece diminuir a pressão social contra o uso dessa variedade nesse cenário, a qual, na escola C, também é diminuída pelo seu uso mais freqüente por parte de suas professoras. Nessas escolas, apenas os três alunos que não sabem não falam HR na escola, enquanto na escola A, a maioria (154 (62%)) referiu que não fala HR no cenário escolar.

Para sintetizar os resultados dos gráficos acima e visualizar melhor as diferenças entre os percentuais de alunos e seus graus de domínio e uso de HR estabelecemos as categorias **alto grau** (a soma dos índices das categorias ‘tudo’ e ‘muito’) e **baixo ou nenhum grau** (a soma dos índices das categorias ‘pouco’ e ‘nada’). Com esses somatórios obtivemos os seguintes resultados:

---

<sup>72</sup> A maioria desses alunos mora em outras pequenas comunidades rurais do município e três deles têm necessidades especiais.





Nesse gráfico, observamos uma diferença marcante nos **graus de domínio do HR** entre os alunos das escolas B e C (inseridas em áreas exclusivamente rurais) e os da escola A (inserida em área urbana e na sede do município), onde, segundo a percepção de vários professores, a população “já fala a metade em português e a metade em alemão” porque “tem muita gente de fora que não sabe alemão”. Em relação às diferenças nos graus de domínio vale destacar que, nas escolas B e C, respectivamente, 35 (80%) e 17 (95%), portanto, a grande maioria referiu ter um **alto grau** de domínio do HR, enquanto na escola A uma pequena maioria (132 (53%)) referiu ter um **baixo ou nenhum grau** de domínio dessa variedade.

Os graus de domínio refletem-se nos graus de **uso de HR na família**, pois, nas três escolas, a diferença entre os índices dessas categorias é bastante pequena. Contudo, entre os alunos das escolas B e C e os da escola A, observamos diferenças marcantes: nas escolas B e C, respectivamente, 41 (94%) e 17 (95%), portanto, a grande maioria referiu ter um **alto grau** de uso de HR na família, enquanto na escola A, a maioria (157 (63%)) referiu ter um **baixo ou nenhum grau** de uso de HR na família.

No **cenário escolar**, onde o uso da linguagem é mais monitorado devido à pressão social e às normas institucionais que impõem o uso do português, a relação entre domínio e uso de HR não é direta, pois aqui observamos um grande decréscimo em comparação com seu uso no cenário familiar. Nas escolas B e C, respectivamente, 26 (59%) e 11 (61%), portanto, uma pequena maioria referiu ter um **baixo ou nenhum grau** de uso de HR no cenário escolar, enquanto na escola A, a grande maioria (236 (95%)) referiu isso.

Em síntese, na **escola A** (inserida em área urbana) há um leve predomínio de alunos que referiram ter um baixo ou nenhum grau de **domínio e de uso de HR na família**; enquanto nas **escolas B e C** (inseridas em áreas exclusivamente rurais) há um forte predomínio dos que referiram ter um alto grau de domínio e uso de HR na família. Esses altos graus de domínio e uso de HR na família pelos alunos das escolas B e C estão diretamente relacionados à homogeneidade étnica e à identidade de colono, pois, quanto mais rural e etnicamente homogênea a região, menor é a influência do português e maior é o grau de domínio e uso de HR na família e, por extensão, a sua manutenção na 5ª geração. No **cenário escolar**, observamos que na escola A há um forte e nas escolas B e C um leve predomínio de alunos que referiram ter um **baixo ou nenhum grau de uso de HR** nesse cenário.

Antes de finalizar a interpretação dos dados dos quatro gráficos, destacamos que eles representam a visão dos respectivos alunos acerca de seu grau de domínio e uso de HR em suas famílias e escolas. No entanto, de um modo geral, esses resultados foram ratificados, em maior ou menor grau, por vários professores que, em suas entrevistas e/ou seus comentários informais, referiram que os alunos das escolas B e C, em geral, falavam praticamente só alemão [HR] em casa. Além disso, em minhas observações de suas práticas sociais, durante as aulas e os recreios, também constatei que a maioria dos alunos dessas duas escolas parecia dominar melhor e falar alemão com mais frequência do que os da escola A. Especialmente os alunos da escola C, cujas professoras também falavam muito mais alemão em aula do que as da escola B.

Finalmente, comparando-se os resultados das **duas amostras**, observamos uma gradual substituição lingüística: o aumento gradativo da aquisição do português pelas gerações, paralelamente, trouxe consigo um intenso declínio no domínio do alemão padrão e um leve declínio no domínio do HR. Nessas comunidades, portanto, a dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional começa com o monolingüismo em alemão e perpassa pelo bilingüismo alemão-português <sup>73</sup> que, por sua vez, parece estar caminhando em direção ao monolingüismo em português. Estes resultados poderiam levar a crer que o HR irá desaparecer nas próximas décadas. No entanto, aqui é preciso destacar que são, primordialmente, as atitudes e concepções lingüísticas do grupo étnico em questão que irão determinar quando essa variedade irá desaparecer em suas comunidades de fala. No decorrer deste capítulo, mostraremos que os professores ora (re)produzem preconceitos lingüísticos em relação ao uso da variedade dialetal HR e seus falantes e ora têm atitudes de

---

<sup>73</sup> Com o termo ‘alemão-português’ referimos-nos, sobretudo às variedades HR e português vernáculo local.

solidariedade lingüística e revelam a sua identidade teuto-brasileira, quando, por exemplo, referem que “certas expressões têm mais graça se forem ditas em alemão [HR]” (Lori e Neusa).

Na subseção 2.3.2, vimos que, em geral, os imigrantes perdem a sua língua materna original no decorrer de três gerações, a não ser que sejam defrontados com condições especiais como os menonitas norte-americanos da *Old Order Amish*, no Texas, onde a sua aculturação e a substituição das variedades alemãs pelo inglês ocorreram em apenas 20 anos, devido à forte pressão da sociedade norte-americana para assimilar a língua autóctone. Nas comunidades deste estudo, as variedades alemãs constituíam as principais línguas de comunicação até 1939, porém, não porque a língua portuguesa e a cultura brasileira não constituíssem “um atrativo alvo de assimilação para o grupo minoritário” e/ou porque os membros destas comunidades tivessem uma “mentalidade de ilha lingüística” (KAUFMANN, 1997, p. 327), mas devido à falta de acesso ao aprendizado formal de português em virtude do descaso do Estado para com a educação da população de imigrantes em áreas rurais. Essa lacuna educacional contribuiu para que maioria dos membros da 1ª e 2ª gerações não tivesse acesso ao aprendizado formal do português e para que as variedades alemãs permanecessem praticamente as suas únicas línguas de comunicação durante oito décadas (1856 - 1939). Além desse fator, destacamos três outros fatores que contribuíram, substancialmente, para o alto grau de domínio e manutenção do HR na 5ª geração destas comunidades de fala:

- 1) sua **homogeneidade étnica alemã** que desfavoreceu o casamento interlínguas (BAKER, 1997) e o contato cotidiano com falantes de português e, por extensão, fortaleceu as redes de comunicação em HR e sua alternância com o português e a expressão de sua identidade teuto-brasileira, sobretudo, até a década de 80;
- 2) seu **isolamento geográfico** até a década de 30 em virtude de sua restrita infraestrutura socioeconômica e rodoviária, que dificultava a vinda de professores (que dominassem o português) de outros municípios e o acesso aos centros urbanos, às escolas públicas, aos meios de comunicação em português (rádio, jornais e revistas) e, sobretudo, ao aprendizado formal de português pela 1ª e 2ª gerações e pela grande maioria da 3ª geração de descendentes de imigrantes alemães até a década de 40 e
- 3) sua **escolarização primordialmente em alemão** até 1939, sobretudo devido à falta de professores de português.

Esses fatores favoreceram a manutenção do HR, de tal modo, que, 150 anos após a chegada dos primeiros imigrantes alemães (1856 - 2006), em muitos contextos, o seu uso é fundamental para facilitar e até mesmo viabilizar a comunicação inter e intrageracional, conforme ficará claro no decorrer deste capítulo.

#### **4.2 A Frequência da Alternância de HR e Português**

Na seção anterior, vimos que, nas comunidades deste estudo, o HR apresenta um alto grau de manutenção na 5ª geração e que ele é usado praticamente só através de sua alternância com o português. Além disso, vimos que as regras de interação social frequentemente requerem o uso desse estilo para facilitar e até mesmo viabilizar a comunicação entre as gerações nessas comunidades. Interessou-nos, então, traçar um perfil da visão dos 20 professores acerca da frequência de seu uso alternado de português e HR, em cenários e situações que requerem um estilo de linguagem mais monitorado ou não-monitorado, bem como da avaliação social desse estilo.

Assim, nesta seção, responderemos às seguintes questões: Qual é a visão dos professores sobre a frequência de seu uso alternado de português e HR, em cenários e situações que requerem um estilo de linguagem mais monitorado ou não-monitorado? O que revela a frequência do uso desse estilo nesses cenários? Como os professores avaliam o uso desse estilo? Nesta tabela, apresentamos os resultados da primeira pergunta:

**Tabela 2**

Perfil da visão de 20 professores sobre a frequência de seu uso alternado de português e alemão (HR). <sup>74</sup>

Marque com 'x' a coluna que melhor expressar a frequência de seu uso de "alemão e português misturado" <sup>75</sup> nestes cenários e/ou situações.

Itens	<b>1) No cenário familiar com os:</b>	<b>mc</b>	<b>c</b>	<b>ic</b>	<b>total</b>	<b>cmf</b>
1 a	amigos	<b>10</b>	<b>8</b>	2	20	mc/c
1 b	familiares	<b>10</b>	<b>8</b>	2	20	mc/c
1 c	filhos e sobrinhos	6	<b>9</b>	5	20	c
1 d	pais dos alunos	3	<b>13</b>	4	20	c
	Total	29	<b>38</b>	13	80	c
	%	36	<b>48</b>	16	100	c
	<b>2) No cenário escolar com o(s) :</b>					
2 a	alunos em sala de aula	2 <sup>1</sup>	2	<b>16</b>	20	ic
2 b	alunos nas demais dependências da escola	1 <sup>2</sup>	<b>10</b>	<b>9</b>	20	c/ic
2 c	professores fora da sala de aula <sup>3</sup>	0	<b>9</b>	<b>11</b>	20	c/ic
2 d	corpo administrativo na escola <sup>3</sup>	0	7	<b>13</b>	20	ic
	Total	3	28	<b>49</b>	80	ic
	%	4	35	<b>61</b>	100	ic
	<b>3) Em:</b>					
3 a	órgãos públicos (posto médico, prefeitura e bancos)	0	<b>9</b>	<b>11</b>	20	c/ic
3 b	casas comerciais (bares, lojas, farmácias e vendas)	0	<b>8</b>	<b>12</b>	20	ic
3 c	locais de atividades esportivas e de lazer	0	<b>11</b>	<b>9</b>	20	c/ic
3 d	locais de atividades relacionadas à agropecuária	<b>13</b>	3	4	20	mc
	Total	13	<b>31</b>	<b>36</b>	80	<b>ic</b>
	%	16	<b>39</b>	<b>45</b>	100	<b>ic</b>
	Total geral	45	<b>97</b>	<b>98</b>	240	c/ic
	%	19	<b>40</b>	<b>41</b>	100	c/ic

**Legenda:** mc (muito comum); c (comum); ic (incomum); 1 (Lisa e Ane); 2 (Ane: professora dos alunos com necessidades especiais); cmf (categoria mais freqüente); 3 (apenas uma secretária e dois dos 30 professores da Pré-escola e do Ensino Fundamental não falam HR).

Os resultados da tabela 2 mostram que, na perspectiva dos professores, o seu uso alternado de português e HR está fortemente ligado às identidades de grupo e de colono, pois a grande maioria o classificou como 'comum' e 'muito comum' em suas interações com familiares e amigos, com os pais dos alunos e em atividades relacionadas à agropecuária. Além disso, os resultados dessa amostra nos permitem inferir que o uso desse estilo é, primordialmente, determinado pelo grau de domínio de ambas as variedades pelos interlocutores e pelo grau de exigência de um estilo de linguagem mais ou menos monitorado ou (in)formal entre os interlocutores, uma vez que a maioria o classificou como:

<sup>74</sup> Esta tabela foi entregue aos professores sem esse título (ver o apêndice E).

<sup>75</sup> Os professores e munícipes deste estudo usam a expressão "falar alemão e português misturado" em referência à alternância de códigos bilíngüe (português e HR), razão pela qual a adotamos no questionário (ver o apêndice E).

- 1) **muito comum** em cenários e interações que admitem um estilo informal e não-monitorado como na interação com amigos e familiares (1a e 1b) e em locais de atividades relacionadas à agropecuária (3d);
- 2) **comum** em cenários e interações em que nem todos dominam ambas as línguas como na interação com os pais dos alunos (1c), com os alunos fora da sala de aula (2b), com seus filhos e sobrinhos (1d) e em locais de atividades esportivas (3c) e
- 3) **incomum** em cenários e interações que, em geral, requerem um estilo mais monitorado e formal entre os interlocutores como na interação com o corpo docente e administrativo (2c e 2d), com os alunos em sala de aula (2a) e em órgãos públicos (3a) e casas comerciais (3b).

Nessa amostra, a maioria dos professores descreveu a frequência de seu uso alternado de português e HR como ‘muito comum’ ou ‘comum’ no cenário familiar e como ‘incomum’ no cenário escolar, o que indica que o aumento do grau de exigência de um estilo mais monitorado e formal entre os interlocutores traz consigo uma diminuição do uso desse estilo. A adequação do uso desse estilo lingüístico (maior ou menor frequência de alternância de HR e português) aos diferentes cenários e interlocutores denota que ele, simultaneamente, serve a objetivos estilísticos e para indexar aspectos de sua identidade teuto-brasileira e de suas diferentes identidades sociais e sinalizar o seu pertencimento aos diferentes grupos sociais. Isso sugere que há uma diglossia estável ameaçada em virtude de um processo de deslocamento lingüístico (*language shift*) em direção à língua dominante (KLEIMAN, 2002, p. 268), nesse caso, um deslocamento do uso habitual do HR para o português. Sabemos que os estilos são co-construídos a partir e dentro de diferentes contextos interacionais e situacionais e, a partir e em função das diferentes identidades sociais (professor, aluno, pai, amigo, comerciante, colono, etc.), que os interlocutores desejam enfatizar e/ou (re)negociar na interação face a face. Neste estudo, no entanto, não aprofundaremos tais aspectos porque isso ultrapassaria os nossos objetivos.

Ao comparar os índices do cenário escolar com as nossas observações, durante a pesquisa de campo, e a análise das gravações, constatamos que, grosso modo, esses índices se confirmam nas práticas sociais dos 20 professores, com exceção do alto índice do item 2b. Nas dependências da escola, apenas Ane, Lisa, Mara e Tália (as que marcaram ‘mc’ ou ‘c’ no item 2a) e a Jane alternam comumente para o alemão em aula. Nesse item, portanto, as práticas sociais de cinco professoras contrariam as suas afirmações acerca de seu uso de

alemão nas dependências da escola, pois aqui apenas cinco e não dez professoras usam esse estilo comumente.

Fundamentando-nos em nossa convivência com os professores e nas observações de aulas, é possível afirmar que, de um modo geral, o uso alternado de alemão e português é incomum no cenário escolar. Entre os 20 professores, apenas Ane, Jane, Lisa, Mara, Neusa e Tália usavam frequentemente esse estilo em aula e, assim como Jonas, Leila, Lori, Rita, Rose e Sheila também na sala dos professores, onde os demais falavam apenas eventualmente alemão. Segundo um comentário informal de Lara, o seu restrito uso de alemão na sala dos professores, em parte, deve-se à presença de dois professores que não sabem alemão, pois o seu uso nesse ambiente tem gerado conflitos:

Eu não gosto quando ficam falando alemão na sala dos professores, porque eu não entendo. Na verdade, às vezes isso me irrita muito. [...] Estes tempos até cheguei a bater na mesa e disse: ‘eu também quero entender’. Mas não adiantou muito. Então, quando eles ficam falando muito alemão, eu vou pra minha sala (Diário de campo: Lara, 09.12.2004).

Nas comunidades de fala deste estudo, portanto, não ter um razoável domínio de ambas as línguas (português e alemão (HR)), em vários contextos interacionais e situacionais, implica exclusão social, o que também transparece nos comentários de Leila, Liane, Meire, Nena e Sueli, quando atentam para a presença dos que não entendem alemão ao se posicionarem contra o uso de alemão em aula, conforme mostraremos nas seções 4.3 e 4.6.

Em síntese, de acordo com a visão dos professores e as nossas observações durante a convivência com as comunidades, no cenário escolar a alternância para o alemão é muito menos frequente do que no cenário familiar, primordialmente, devido à resistência pedagógica, em geral, velada, ao uso de alemão em sala de aula e à valoração negativa explícita desse estilo no cenário escolar, conforme veremos a seguir.

#### **4.2.1 A Valoração Social da Alternância de HR e Português**

Na subseção 2.3.6, vimos que a alternância e, sobretudo, a “mistura de códigos” bi e multilíngüe demanda uma “competência lingüística mais sofisticada que o uso monolíngüe”, porque requer “a habilidade de integrar unidades gramaticais de dois sistemas lingüísticos diferentes em uma estrutura lingüística mais complexa” (SRIDHAR, 2001, p. 58). A despeito disso, os legisladores prescritivos, os professores e os próprios usuários partem

freqüentemente de um paradigma monolíngüe e distorcem e desvalorizam vários aspectos do comportamento multilíngüe. De acordo com Sirdhar (2001), especialmente a “mistura de códigos”, um dos fenômenos mais complexos do comportamento multilíngüe, freqüentemente é percebida como

uma lacuna ou dificuldade numa das línguas ou como sinal de desleixo ou preguiça mental, um uso inadequado da língua e até mesmo prejudicial à língua [...]. Tais julgamentos advêm da combinação de atitudes puristas e do uso de um paradigma monolíngüe (SRIDHAR, 2001, p. 58 - 59).

As instituições educacionais, por estarem atreladas à ideologia dominante, constituem um *locus* potencial para a (re)produção, o fomento e a veiculação de crenças e preconceitos lingüísticos que, em escolas de comunidades bi e multilíngües, freqüentemente se atualizam pela resistência pedagógica à alternância de códigos nos diferentes domínios (lexical, morfossintático e fonológico) dos sistemas lingüísticos em contato. Já durante a 1ª fase da nossa pesquisa de campo, tal resistência transparece em alguns comentários como, por exemplo, no comentário da professora Meire: “Aqui têm muitos alunos que falam só alemão em casa, e eu notei que eles geralmente fazem mais trocas de letras” (Diário de campo: Meire, 24.05.2004). Também no comentário de Ivo, um comerciante local e ex-aluno da escola A, transparece essa resistência, quando descreve o estilo lingüístico de seus clientes de sua comunidade de fala:

Ele [o cliente de sua comunidade] fala atravessa::do ã:h ã::h ã::h hoje você fala na verda::de o seguinte: ã::h você fala errado o alemão e fala errado o brasileiro né? Você fala as duas coisas ao mesmo tempo, ãh você tá falando alemão ãh daqui a pouco tá metendo o português no meio.

(Excerto da conversa com Ivo, 9.05.2004, fita audiovisual 1).

Esses comentários levaram-nos a averiguar se e em que medida os professores ratificariam os preconceitos lingüísticos, referidos por Sridhar (2001), e a traçar um perfil de sua avaliação social dessa competência comunicativa. Para aproximar-nos mais da perspectiva dos professores primeiramente fizemos três perguntas abertas: Qual é a sua opinião sobre “falar alemão e português misturado” numa mesma frase? Esse fenômeno é comum em sua comunidade e/ou na escola? O que isso revela? A maioria dos professores referiu que o uso desse estilo é ‘comum’ ou ‘muito comum’, e alguns acrescentaram que isso é “um hábito” ou “um mau hábito”, advindo da necessidade de viabilizar a comunicação entre as gerações destas comunidades, porque muitos de seus membros, principalmente da 2ª e 3ª gerações e alguns alunos da Pré-escola e da 1ª série têm um conhecimento de português muito limitado, e



alguns não sabem HR. Em síntese, os comentários dos professores sobre o uso alternado de alemão e português revelam: 1) atitudes e concepções lingüísticas calcadas num paradigma monolíngüe; 2) a crença de que esse estilo facilita a interação social e 3) conflitos identitários, atitudes de solidariedade e de distinção lingüística (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982; GILES e COUPLAND, 1991; FASOLD, 1984) (ver a subseção 2.4.4). A seguir agruparemos os comentários dos professores segundo essas três idéias-chave:

### 1) **Atitudes lingüísticas calcadas num paradigma monolíngüe**

- (1a) “É mania, um **mau hábito**, do qual a pessoa nem se dá conta” (Leila).
- (1b) “Eu acho que isso **não deve acontecer em aula**. Isso acontece com freqüência em nosso meio. Revela **falta de conhecimento e também hábito**” (Nena).
- (1c) “**Talvez não seja muito bom**. Pode ser que a **pessoa esteja acomodada para expressar-se em uma só língua ou que haja insegurança nas duas**” (Nora).
- (1d) “Considero que no dia-a-dia ou no lazer e até mesmo **na escola pode acontecer, mas deve ter o cuidado em horas de apresentações**”<sup>76</sup> (Sheila).
- (1e) “Revela que o aluno se expressa como consegue para poder se comunicar. E acredito que, quando isso acontece, o professor, sem prejudicar a criança, deve ajudar a **descobrir a melhor maneira de falar ou escrever, ou seja, só alemão ou português**. Muitas vezes é pelo pensamento rápido, como se pensa também se fala, misturado. Como também **pode ser opção**” (Rita).

A despeito de a alternância de alemão (HR) e português constituir um comportamento sociolingüístico que requer uma competência plurilíngüe e de ela ser muito comum em suas comunidades, Leila, Nena, Nora, Sheila e Rita partem de um paradigma monolíngüe e o avaliam de forma negativa. Sobretudo Leila, Nena, Nora e Sheila “distorcem aspectos do comportamento plurilíngüe” (SRIDHAR, 2001) e desvalorizam as habilidades plurilíngües de seus alunos. O uso desse paradigma é muito comum em aulas de português e gera preconceitos lingüísticos e atitudes excludentes, quer em relação ao uso alternado de duas línguas distintas quer em relação a diferentes variedades de língua e seus falantes.

De um modo geral, ao desempenhar o seu papel de ensinar o português, os professores deste estudo, revelaram-se “proeminentes reforçadores das normas prescritivas” (McGROARTY, 2001, p. 23). Alguns combatem a alternância de códigos bilíngüe, sobretudo nas aulas de português, onde a língua padrão é tratada como a forma de expressão apropriada, e o que conta são muito mais as normas de codificação escrita do que as normas do uso cotidiano das diferentes variedades lingüísticas. Aqui é importante destacar que justamente os comentários de Nena e Leila (professoras de línguas) - certamente em função de sua

---

<sup>76</sup> Referindo-se às apresentações de trabalhos em aula e em eventos culturais da escola.

responsabilidade de ensinar as variedades padrão e “corretas” - demonstraram uma maior resistência ao uso desse estilo que descrevem como “um mau hábito” que “não deve acontecer em aula”.

Já nos comentários de Ane, Dana, Liane, Lisa, Neli, Neusa, Rose e Tália transparece fortemente a idéia de que o uso alternado de alemão e português é necessário para facilitar e até mesmo viabilizar a interação social em suas comunidades de fala:

## 2) O uso alternado de alemão e português facilita a interação social

- (2a) “Acho normal, porque **têm muitas crianças que só sabem o alemão** quando vêm para a escola, e para **ocorrer uma comunicação e compreensão** por parte da criança é **necessário** falar as duas línguas” (Ane).
- (2b) “**Muitas vezes não se sabe explicar algo numa língua, ou para trazer mais perto do aluno** se fala o significado na outra língua e logo fazem as associações e compreendem. Muitas vezes a palavra está na cabeça, mas não lembramos, e na outra língua aparece logo, até mesmo para fazer associações” (Dana).
- (2c) “É bastante comum principalmente no início da fase escolar. Isso mostra que eles ainda **têm bastante dificuldade em se expressar totalmente no português**. Onde já se fala o alemão dialetal se **tem uma possibilidade maior de ter dificuldades no português do que no alemão**” (Liane).
- (2d) “**Não há uma língua definitiva na comunidade**. Depende do lugar, você falará diferente. Se for falar com uma pessoa idosa, falará em alemão. Se for explicar uma coisa mais difícil, poderá utilizar as duas línguas para que as pessoas entendam o ‘sentido correto’ das palavras. Acredito que quem fala **alemão e português misturado**, muitas vezes **não consegue desenvolver uma fala por inteiro**” (Lisa).
- (2e) “As pessoas aqui falam regularmente alemão e português misturado na mesma frase, **porque falam muito a língua alemã** e, muitas vezes, **não sabem algumas palavras em português, então falam tudo misturado** [...], é uma questão de **hábito**” (Neli).
- (2f) “O aluno às vezes fala as duas línguas, **porque não acha as palavras para se expressar ou o que ele gostaria de explicar**” (Neusa).
- (2g) “Na sala de aula isso ocorre muito nos jogos que os alunos realizam” (Rose).
- (2h) “É muito comum, porque existem palavras que as pessoas **não sabem falar em português, ou não sabem o seu significado**, por isso misturam português e alemão na mesma frase. Isso é comum **também na escrita das crianças**. Em nossa comunidade muitas pessoas, estudaram até a 6ª, ou alguns até a 7ª série do Ensino Fundamental. Saindo da escola, elas não praticam nem a escrita e nem possuem o hábito da leitura. Sendo assim, elas realmente não sabem falar bem o português” (Tália).

Nesses e em outros comentários informais, os professores explicam o uso alternado de alemão e português muito mais como “necessário”, em virtude da falta de domínio de português por parte de muitos membros dessas comunidades, do que como um estilo lingüístico acessível à maioria deles e usado para indexar aspectos de sua identidade teuto-brasileira e de suas identidades sociais. O predomínio da idéia de “necessário” aponta para

uma perspectiva monolíngüe e, indiretamente, para a crença suscitada pelo Estado Novo e atualizada por Leila: “A língua oficial é o português, portanto, em sala de aula deve-se falar o português, exceto nas aulas de alemão”, o que aprofundaremos nas seções 4.3 e 4.4.

Outra idéia central desses comentários (2a - 2h) é o uso funcional das duas línguas nas práticas sociais dos membros destas comunidades de fala. Contudo, apenas Lisa e Rose fazem uma referência (in)direta à lealdade lingüística (*language loyalty*) à variedade do intragrupo (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982). Já os comentários de Jaci, Lori, Mara e Meire revelam fortemente atitudes de solidariedade e de distinção lingüística (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982; GILES e COUPLAND, 1991; FASOLD, 1984):

### 3) Conflitos identitários: atitudes de solidariedade e de distinção lingüística

- (3a) **“Eu até penso que é legal, quando uma pessoa de origem brasileira faz isso. <sup>77</sup> Agora quando uma pessoa de origem alemã faz isso, demonstra insegurança em algumas falas”** (Jaci).
- (3b) **“É comum, porque muitas palavras não se sabe traduzir para o alemão. Em outros casos, certas expressões têm mais graça se forem ditas em alemão”** (Lori).
- (3c) **“Isso revela a identidade dos mais adultos, porque a identidade deles [dos alunos], eles ainda estão formando. No meu caso, falo misturado para que os alunos possam aprender e assimilar aos poucos”** (Mara).
- (3d) **“Sinal que o alemão está bem presente, mas não devia, pois muitas vezes torna difícil a compreensão. Porém, é bastante comum, o que nos diz que ainda estamos numa comunidade onde a maioria fala alemão”** (Meire).

O comentário de Meire retrata bem o que Skutnabb-Kangas (1988, p. 19) observa, quando afirma que as sociedades com preconceito lingüístico e cultural, muitas vezes, negam às crianças de minorias o seu direito de se identificarem positivamente com a sua cultura e a sua língua materna originais e, assim, as forçam a sentir vergonha de sua língua materna original, de seus pais, de sua origem, de seu grupo e de sua cultura. Meire, falante de HR - variedade desprovida de prestígio aberto e muitas vezes também de prestígio encoberto, sobretudo entre os membros da 5ª geração de sua comunidade de fala - vê no uso de HR um fator que dificulta a aprendizagem do português. Assim, em busca de aceitação e ascensão pessoal e de seus alunos, nega o seu grupo, a sua língua e parte de sua identidade étnica e as substitui “voluntariamente”, valorizando o português e outras línguas estrangeiras, ao defender que a escola deveria “substituir as aulas de alemão por mais aulas de inglês ou introduzir o espanhol” (Entrevista com Meire, 19.12.2004, fita cassete 4: lado A).

Por um lado, sua defesa pela substituição do ensino de alemão por mais aulas de inglês, ou pela introdução do espanhol fundamenta-se na pressão social advinda da

<sup>77</sup> Referindo-se ao uso alternado do português vernáculo local e do HR.

globalização dos mercados lingüísticos internacionais, onde o inglês se configura como língua franca e, atualmente, o espanhol parece estar buscando esse *status*. Por outro lado, essa atitude também pode fundamentar-se na transferência do estigma da variedade dialetal HR para o alemão padrão e em suas experiências pregressas com a proibição do alemão, enquanto aluna e professora, se considerarmos a sua afirmação concernente ao uso de alemão em sala de aula: “O correto não é, pois estamos num lugar público onde não se deve falar, e ainda temos alunos que não entendem o alemão” (Meire). Esse comentário aponta para a prática proibitiva (imposta há mais de seis décadas: 1939 - 2004) e que se confirma no comentário de uma de suas alunas: “A profe xinga quando a gente fala alemão em aula” (Diário de campo: aluna de Meire, 18.05.2004).

Ao contrário de Meire, Lori e Mara vêm na alternância de alemão e português um meio de viabilizar a compreensão e a interação por parte de muitos munícipes e de algumas crianças que ingressam na escola com restrito conhecimento de português. Além disso, Lori não encobre a sua identidade teuto-brasileira e sinaliza o seu pertencimento e sua lealdade ao grupo: “É comum, porque muitas palavras não se sabe traduzir para o alemão. Em outros casos, certas expressões têm mais graça se forem ditas em alemão” (Lori). Mara, porém, parece conceber identidade como algo estanque e desconhecer a mutabilidade e a co-construção e (re)negociação interacional das inúmeras identidades dos indivíduos, quando afirma que o uso alternado das duas línguas “revela a identidade dos mais adultos, porque a identidade deles, eles ainda estão formando” (Mara).

Diferentemente dos demais, Jaci avalia a alternância de alemão e português de forma paradoxal, uma vez que descreve o mesmo comportamento sociolingüístico de forma positiva, quando o seu autor é de “origem brasileira”, e negativa (“sinal de insegurança”), quando alguém de origem alemã (referindo-se aos membros de sua comunidade, os quais, em sua maioria são colonos) faz uso dessa competência comunicativa: “Eu até penso que é legal, quando uma pessoa de origem brasileira <sup>78</sup> faz isso. Agora, quando uma pessoa de origem alemã faz isso, demonstra insegurança em algumas falas” (Jaci). Esse paradoxo encontra explicação no estigma que muitas vezes é imputado aos colonos em virtude de seu baixo *status* social porque, em geral, são percebidos como pessoas pouco instruídas e usuárias de uma variedade de português marcada pela influência de sua língua étnica, a qual freqüentemente é percebida como “língua de colono”. Nas comunidades deste estudo, a variedade étnica é o HR que, ao contrário do português “padrão” e oficial dos “brasileiros”,

---

<sup>78</sup> Referindo-se aos brasileiros que não são descendentes de alemães.

não goza de prestígio aberto e de *status* social e jurídico e, por isso, não possibilita ascensão social.

É preciso reconhecer, contudo, que a esses colonos foi negado, no passado, o direito ao aprendizado formal do português, pela indiferença do Estado para com a educação dos imigrantes de pequenas comunidades rurais. E, no presente, essa discriminação é atualizada por grande parte dos próprios membros dessas comunidades, conforme observamos na conversa informal com Ivo, quando afirma que os colonos falam o “brasileiro assim né, meio torto, meio atravessado” (linhas 13 - 14). Mas, a necessidade de fazer-se entender e a busca pelo seu sucesso profissional como vendedor nessas comunidades, levaram Ivo a adotar esse repertório lingüístico, porque “pra você se entender, você tem que falar assim. É costume né” (linhas 30 - 31). Com o pronome ‘você’, Ivo revela o seu pertencimento à sua comunidade de fala, a despeito de valorar negativamente o seu repertório lingüístico: “você fala errado o alemão e fala errado o brasileiro né, você fala as duas coisas ao mesmo tempo” (linhas 17 - 18). E, com a expressão “metendo o português no meio” (linha 19), ele demonstra a sua lealdade lingüística ao grupo e a sua identidade teuto-brasileira, pois, nessa expressão, a língua portuguesa aparece como intrusa, conforme mostra o excerto a seguir:

#### Excerto (1e)

- 12 Pesq.: E qual língua eles costumam falar mais, ã::h eles falam contigo em alemão?  
 → 13 Ivo: Normalmente falam alemão né, eles chegam no brasileiro assim né, meio torto,  
 14 falam meio atravessado assim né?  
 15 Pesq.: Falam atravessado?  
 → 16 Ivo: Sim. Ele fala atravessa::do ã:h ã::h: ã::h hoje você fala na verda::de o  
 → 17 seguinte: ã::h você fala errado o alemão e fala errado o brasileiro né? Você  
 18 fala as duas coisas ao mesmo tempo, ãh você tá falando alemão ãh daqui  
 → 19 a pouco tá metendo o português no meio. Mas assim ãh ã::h a gente nasceu  
 20 nesta maneira né. ã::h nossos pais falam assim então toda cultura em volta  
 21 aqui é assim. ãh chegou num momento ãh ã::h em que você não podia mais  
 22 falar o alemão né:: então você ã::h::  
 23 Pesq.: Quando era isso?  
 → 24 Ivo: ã::h:: na ditadura ãh que você não podia mais falar alemão né. Nos colégios  
 25 ãh era proibido até em alguns locais, você só falava alemão na sua casa, na  
 26 roça. Nossos pais já tinham um pouco mais de liberda::de, mas não  
 → 27 conseguiam falar palavra difícil né. ã::h que nem barranco né, eu pra mim, eu  
 → 28 eu aprendi que é certo *barangue* né, mas não é *barangue* né, é *Hiwel*<sup>79</sup> né,  
 29 ãh coisa assim né, em alemão é o certo, né? São as pequenas coisas assim que  
 → 30 você vê no dia-a-dia, eles são errado, mas pra você se entender, você tem que  
 31 falar assim. É costume né.

(Excerto da conversa com Ivo, 9.05.2004, fita audiovisual 1).

Nas linhas 28 e 29, Ivo cita o termo ‘*barangue*’ para explicitar a sua compreensão de “alemão errado”. Esse termo advém da palavra ‘barranco’, a qual, através do contato com o

<sup>79</sup> Na variedade HR o termo *Hiwel* é usado para designar uma pequena montanha.

HR foi “*hunsrückisada*” através da neutralização da vibrante, da sonorização /k/ > /g/ e da mudança da vogal final. O contato entre o HR e o português resultou em influências interlinguais que originaram variações nos domínios lexical, morfossintático e fonético-fonológico do HR e do *continuum* de variedades do português, sobretudo do português vernáculo destas comunidades. Atualmente, inúmeras dessas variações estão tão naturalizadas que fazem parte das respectivas variedades lingüísticas como, por exemplo, o termo ‘*barangue*’ que é usado como sinônimo de *Hiwel* nessas comunidades. Porém, a despeito de sua naturalização, em geral, elas são avaliadas negativamente e referidas como “erros”, conforme vimos no excerto acima. Tal avaliação desvela uma perspectiva monolíngüe, purista e excludente, que também está presente no estudo de Fausel (1959), que, devido à influência interlingual natural, vê a língua como vítima nas mãos dos colonos, os quais, supostamente, não se esforçam para aprender as variedades “padrão”, que gozam de prestígio e de um elevado *status* social e jurídico.

Concernente a esse excerto, ainda convém destacar que, assim como a maioria dos membros da 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> gerações destas comunidades, também Ivo usa o termo ‘brasileiro’ (linhas 13 e 17) para referir-se à língua portuguesa e aos que não sabem falar alemão. Porém, as pessoas com maior grau de instrução (2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> Graus) e as crianças (5<sup>a</sup> geração), em geral, referem-se à língua com o termo ‘português’. Em relação à denominação *Hunsrückisch*, é importante ressaltar que, em geral, os membros destas comunidades, independente de sua posição social, usam os termos ‘*deutsch*’ e ‘alemão’ para referir-se a si próprio e à sua língua étnica, o que revela a identidade teuto-brasileira do grupo. A maioria dos professores parecia desconhecer o termo *Hunsrückisch*, pois, como o havia usado no questionário, vários perguntaram pelo seu significado, ao que respondi que era o nome da variedade dialetal alemã falada naquela região. Tal desconhecimento reflete a desvalorização dessa variedade visto que até o seu nome cai no esquecimento e a nessas comunidades.

Na subseção 2.4.4, vimos que, em sociedades em que variedades lingüísticas coexistem numa relação diglósica, em geral, a variedade alta (A) é percebida como uma variedade “mais pura e melhor” que a variedade baixa (B) e que, em algumas situações, essa avaliação pode inverter-se (FASOLD, 1984, p. 160 - 170). A teoria de acomodação da fala de Giles e Coupland (1991) ajuda a conectar atitudes e motivação ao comportamento lingüístico na interação e, segundo essa teoria, os fatores atitudinais relacionados a sentimentos de **identidade e solidariedade ou distinção** encorajam os indivíduos a modificar a fala em direção a um grupo de referência social superior, através do aumento do uso de variantes de prestígio e/ou padrão.

O comportamento lingüístico de um indivíduo, portanto, pode revelar o seu sentimento de identidade ou de divergência com o grupo. Ao adequar a sua fala para acomodar-se ao modelo lingüístico do novo grupo, de modo que as expressões lingüísticas desse modelo recebam o significado que esse grupo lhe confere, ele indica uma profunda orientação em direção ao pertencimento ao grupo e, ao usar uma variedade lingüística distinta da do interlocutor ou do grupo, ele sinaliza a sua divergência (FASOLD, 1984, p. 161). Esses comportamentos lingüísticos transparecem nos comentários e nas atitudes de Jaci (3a), Lori (3b), Mara (3c) e Meire (3d).

Em termos atitudinais, os comentários e o repertório lingüístico de Jaci e Meire demonstram uma “acomodação convergente”, ao se oporem à alternância de alemão e português (estilo característico de sua comunidade de fala) e defenderem o uso exclusivo de português em lugares públicos. Essa atitude também denota que eles ainda estão muito presos à crença de que a sala de aula constitui um cenário de uso exclusivo de português. Ao contrário dos demais professores, Jaci e Meire usavam um estilo mais monitorado e formal quando se dirigiam a mim, além de muito raramente falarem HR na sala dos professores. Já Mara e Lori, assim como Ane, Jane, Jonas, Leila, Lisa, Neusa, Tália, Rita, Rose e Sheila, alternavam freqüentemente entre o português e o HR nesse ambiente. E, ao analisar as gravações, as entrevistas e as observações no diário de campo, constatamos que o repertório lingüístico de Mara e Lori, assim como o de Ane, Jane, Neusa e Tália, continha muito mais traços de fala de sua comunidade: a alternância de códigos; a (des)sonorização de consoantes e a neutralização da vibrante, o que aprofundaremos nas seções 4.5 e 4.6.

No cenário escolar, as atitudes e o comportamento sociolingüístico de Jaci e Meire demonstram uma “acomodação convergente”. Já Mara e Lori, assim como Ane, Jane, Neusa e Tália, adotam uma “acomodação divergente”, pois, em comparação com os demais professores e principalmente com Jaci e Meire, esse grupo usava a alternância de códigos bilíngüe com muito mais freqüência e o seu repertório continha mais traços de fala de sua comunidade. Porém, se partirmos da realidade sociolingüística destas comunidades de fala e não do âmbito nacional, então a interpretação sobre a acomodação da fala se inverte: Jaci e Meire revelam uma “acomodação divergente” e o outro grupo de professoras, uma “acomodação convergente” (GILES e COUPLAND, 1991; FASOLD, 1984).

A maioria dos professores refere que usa o alemão e português de forma alternada em aula, apenas quando “necessário” para viabilizar a compreensão por parte de algumas crianças. Muito raramente, alguém menciona que usa esse estilo em aula porque ele constitui uma opção estilística disponível e acessível à maioria de seus alunos, o que sugere que esse

estilo parece ser meramente tolerado em aula. Para Sheila (1c) (professora do Jardim), por exemplo, esse estilo é aceitável, mas deve ser evitado em “horas de apresentações”.<sup>80</sup> Conscientizar os alunos do uso situacional e funcional dos diferentes códigos e estilos, sem dúvida, é muito positivo. No entanto, pedir para crianças do Jardim, com restrita proficiência em português, para não usarem o seu código materno original justamente nas apresentações (momento em que já se encontram sob pressão), poderá levá-las a resignar-se ao silêncio e prejudicar o seu desenvolvimento social e cognitivo, uma vez que ele se dá, primordialmente, pela interação social (VIGOTSKI, 1998).

Resumindo, por um lado, a maioria dos professores reconhece que o uso alternado de português e HR serve a funções socioculturais e textuais e que esse estilo constitui um veículo versátil e apropriado à comunicação e expressão cultural de sua comunidade plurilíngüe e multicultural (SRIDHAR, 2001). Por outro lado, alguns avaliam essa competência como um “mau hábito” que “não deve acontecer em aula” e que, segundo a sua perspectiva, resulta da “falta de conhecimento de português” ou da “insegurança” nas duas variedades e/ou do fato de “a pessoa esta[r] acomodada para expressar-se em uma só língua” (Nora). Tais concepções e atitudes lingüísticas apontam para o uso de um paradigma monolíngüe e contradizem as normas de interação social de suas comunidades de fala. Apenas Ane, Jane, Lisa, Mara, Neusa e Tália mencionaram que usam esse estilo em aula porque ele constitui uma opção estilística disponível e acessível à maioria de seus alunos, o que sugere que, de um modo geral, o seu uso parece ser meramente tolerado em aula. Em síntese, os comentários dos 20 professores sobre o uso alternado de alemão e português revelam: 1) ser esse estilo essencial para facilitar e, em alguns contextos, até mesmo viabilizar a interação social em suas comunidades de fala; 2) a existência de conflitos identitários, atitudes de solidariedade e de distinção lingüística e 3) o uso do paradigma monolíngüe, sustentado pela ideologia dominante e reforçado pelos comandos paragramaticais (BAGNO, 2002).

Após os professores terem refletido sobre a sua realidade sociolingüística e sobre as três perguntas abertas (Qual é a sua opinião sobre “falar alemão e português misturado” numa mesma frase? Esse fenômeno é comum em sua comunidade e/ou na escola? O que isso revela?)<sup>81</sup> lhes apresentamos a tabela abaixo, com a qual procuramos averiguar se e em que medida os professores ratificariam a observação de Sridhar, que refere que a alternância e, sobretudo a “mistura” de códigos bi e multilíngüe, freqüentemente é percebida como “uma

---

<sup>80</sup> Referindo-se às apresentações de trabalhos em aula e em eventos culturais da escola.

<sup>81</sup> De acordo com vários professores, nas séries iniciais, a alternância de códigos também se estende à escrita, o que não aprofundaremos neste estudo.



lacuna ou uma dificuldade numa das línguas, ou um sinal de desleixo ou preguiça mental, um uso inadequado da língua e até mesmo prejudicial à língua” (SRIDHAR, 2001, p. 58 - 59):

**Tabela 3** Perfil da avaliação social de 20 professores da alternância de alemão e português.<sup>82</sup>

Marque com 'x' a coluna que melhor expressar a <u>sua</u> opinião sobre: “falar alemão e português misturado” é sinal de? Comente: .....					
Itens <sup>83</sup>	a) concordo plenamente	b) concordo em parte	c) discordo em parte	d) discordo plenamente	total
1) “desleixo ou preguiça mental”	<b>0 (0%)</b>	3 (15%)	3 (15%)	<b>14 (70%)</b>	20
2a) “dificuldade no português”	3 (15%) <sup>1</sup>	<b>11 (55%)</b>	4 (20%)	2 (10%)	20
2b) “dificuldade no alemão”	3 (15%) <sup>1</sup>	<b>10 (50%)</b>	4 (20%)	3 (15%)	20
Total	6 (10%)	24 (40%)	11 (18%)	19 (32%)	60

**Legenda:** 1 (duas professoras são da escola A e uma é da B).

Antes de analisar os resultados dessa tabela, convém ressaltar que, com esses descritores negativos, procuramos averiguar se e em que medida os professores, após terem refletido sobre a alternância de códigos bilíngüe a partir de sua realidade sociolingüística, ratificariam as crenças acima referidas (SRIDHAR, 2001) e presentes em diversos comentários. Contudo, aqui vale destacar que com o uso de descritores positivos e negativos ou somente positivos, outros resultados poderiam ter sido obtidos. Diante disso, interconectamos os resultados obtidos através da convivência com as comunidades, das observações de aulas, da análise das gravações audiovisuais e de segmentos interacionais, o que permitiu uma análise mais aprofundada e tornou esses resultados mais acurados.

Os resultados na tabela 3, em alguma medida, confirmam as concepções dos professores, - presentes em seus comentários (1a - 1e; 2a - 2h e 3a - 3d) sobre o uso alternado de alemão e português, no início desta subseção - e apontam para uma consciência sociolingüística bastante elevada acerca do complexo sociolingüístico e do uso funcional e situacional do repertório lingüístico de suas comunidades de fala, uma vez que dos 20 professores: a maioria discorda totalmente e ninguém concorda totalmente com a crença de que o uso alternado de alemão e português é sinal de “desleixo ou preguiça mental” (SRIDHAR, 2001), e uma pequena minoria concorda totalmente e a metade concorda, em

<sup>82</sup> Esta tabela foi entregue aos professores sem esse título (ver o apêndice E).

<sup>83</sup> A escolha dos itens 2a e 2b deve-se ao fato de essas idéias terem sido mencionadas por vários professores durante a 1ª fase da pesquisa de campo.

parte, com a concepção de que o uso desse estilo aponta para uma lacuna na proficiência em português ou em alemão.

Concernente à concepção de que a alternância de alemão e português aponta para “uma lacuna ou uma dificuldade numa das línguas” (SRIDHAR, 2001), convém acrescentar que, grosso modo, os resultados dos itens 2a e 2b da tabela 3 condizem com o que observamos em diversas interações entre professores e pais de alunos e na análise de diversos segmentos de interação entre professores e alunos, conforme mostraremos na seção 4.6. Tal lacuna em sua **competência bilíngüe** também transparece na tabela 1, que revela um restrito domínio de português, principalmente, entre os membros da 1ª, 2ª e 3ª gerações, e dos gráficos 1, 2, 3 e 4, que demonstram um baixo ou nenhum grau de domínio de HR por parte de 142 (46%) alunos da Pré-escola à 4ª série (5ª geração) destas escolas.

Em síntese, na tabela 3, observamos que a avaliação da maioria dos professores da alternância de alemão e português revela uma consciência sociolingüística bastante elevada acerca do complexo sociolingüístico e do uso funcional e situacional do repertório lingüístico de suas comunidades de fala, pois a maioria (14 (70%)) discorda totalmente da crença de que o uso desse estilo constitui um sinal de “desleixo ou preguiça mental” e os demais a ratificaram apenas parcialmente. Já a concepção de que o seu uso aponta para “uma dificuldade, ou uma lacuna em uma das línguas” (SRIDHAR, 2001) é ratificada, parcialmente, por 10 (50%) professores. Esta “lacuna” em sua **competência bilíngüe**, em alguma medida, também transparece nos resultados da tabela 1 e dos gráficos 1, 2, 3 e 4, bem como na análise das observações e gravações das aulas e dos segmentos de interação na seção 4.6. Em muitos contextos, portanto, esse estilo serve para preencher uma “lacuna” em sua **competência bilíngüe** e para facilitar, ou até mesmo viabilizar a interação inter e intrageracional, bem como para indexar aspectos de suas identidades de grupo e teuto-brasileira ao seu repertório lingüístico, conforme mostraremos nos segmentos de interação na seção 4.6.

Até aqui discutimos a constituição do repertório lingüístico, a dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional e a manutenção do HR nas comunidades deste estudo, a visão dos professores sobre a freqüência de seu uso alternado de português e alemão e sua avaliação social desse estilo a partir de sua realidade sociolingüística. Nas duas próximas seções, aprofundaremos a discussão sobre a manutenção do HR, focalizando, sobretudo, atitudes, crenças e preconceitos lingüísticos em relação ao uso de alemão no cenário escolar, e aspectos relacionados à cultura e à identidade teuto-brasileira destas comunidades.

### 4.3 Atitudes e concepções lingüísticas: o uso e a valoração das variedades alemãs no cenário escolar

Nesta seção, discutiremos o uso e a valoração social, sobretudo, das variedades alemãs no cenário escolar, respondendo, parcialmente, às seguintes questões: É permitido falar alemão no cenário escolar? Em caso positivo, esse uso serve a funções específicas? Quais atitudes e concepções lingüísticas transparecem no uso e na valoração das diferentes variedades que constituem o repertório lingüístico (HR, alemão padrão e português) no cenário escolar? Quais variedades gozam de prestígio e/ou sofrem de estigma no cenário escolar? Por quê? Qual é a visão dos professores sobre a influência do alemão na socialização e no desenvolvimento cognitivo das crianças que ingressam com restrito conhecimento de português na escola?

Durante a primeira fase da pesquisa de campo, observei que, em 19 das 24 turmas do Jardim à 4ª série, o uso de alemão em sala de aula na interação professor-aluno, praticamente, resumia-se a alguma brincadeira ou gozação por parte de alunos e professores, os quais, eventualmente, também o usavam para explicar algum termo e para chamar atenção de algum aluno em particular como, por exemplo: “*Uffpasse!*” (Prestar atenção!); “*Schnell, schnell!*” (Rápido, rápido!); “Olha que eu vou contar pra teu pai como du é *frech*” (arteiro) (Diário de campo: 20.05.2004). Apenas as professoras das turmas bisseriadas e dos alunos especiais (Ane, Jane, Lisa e Tália) e a Mara alternavam freqüentemente para o alemão em aula, principalmente, para viabilizar a compreensão e a comunicação por parte das crianças que ingressaram com restrito ou nenhum conhecimento de português na escola como, por exemplo, o Joel, aluno de Mara e filho de pais analfabetos que apenas sabem falar HR. Aqui é importante acrescentar que, nas entrevistas, quase todos os professores deste estudo justificavam o seu eventual ou freqüente uso de alemão em sala de aula com ressalvas restritivas como, por exemplo: “Quando enxergo que elas não entendem, aí eu falo alemão” (Entrevista com Lisa, 9.12.2004, fita cassete 1: lado B) e “Eu faço o que eu acho que é mais correto pra ele poder aprender [...]. Eu explico primeiro em português e quando eu vejo que ele não consegue, então eu falo em alemão” (Entrevista com Tália, 9.12.2004, fita cassete 3: lado A).

A essa atitude unânime subjazem as experiências históricas dessas comunidades que, primeiramente, foram marginalizadas pela indiferença do Estado para com a educação de sua população (1856 a 1939), a qual, o Estado Novo substituiu pela repressão lingüística e cultural, inculcando no imaginário coletivo a crença de que a proibição do alemão favoreceria

o aprendizado do português. Todos os professores participantes deste estudo foram expostos à proibição do uso de alemão no cenário escolar enquanto aluno e a grande maioria também enquanto professor. Tal experiência os levou a “entender os ambientes educacionais como de uso exclusivo da variedade padrão e oficial” (McGROARTY, 2001, p. 20) - o português. A força dessa crença, mesmo após seis décadas (1939 - 2004), ainda transparece em seu unânime sentimento de necessidade de justificar o seu uso de alemão em sala de aula.

A proibição do alemão e a paralela imposição do uso exclusivo do português mostraram-se uma questão central no desvelamento de atitudes e concepções lingüísticas dos professores, em relação a questões emergentes do contato lingüístico alemão-português, das pequenas comunidades rurais deste estudo. Tal prática proibitiva e prescritiva teve conseqüências desastrosas na educação de seus imigrantes alemães e descendentes, as quais foram agravadas com a falta de professores que dominassem o português. À época, a despeito da falta de domínio e do total desconhecimento de português, respectivamente, por parte de vários professores e da maioria de seus alunos, de repente, os professores foram obrigados a ensinar tudo nessa língua e a proibir a sua língua materna original no cenário escolar. A repressão às línguas alóctones, portanto, além de suscitar preconceitos lingüísticos, em alguma medida, tirou o direito à fala (OLIVEIRA, 2000) dos imigrantes e seus descendentes, e gerou conflitos identitários e educacionais, que perduraram por décadas, conforme transparece no comentário escrito pela professora Tália:

Como professora, certa vez, fui chamada pela Secretária da Educação por ter explicado certos conteúdos em alemão para os meus alunos, e um pai ter-me denunciado. Perguntei então para minha supervisora: ‘quando um (filho) aluno não passa no fim do ano, os pais me perguntam por que isso aconteceu’. Eles não se preocupam em relação ao seu filho não ter entendido, em certos momentos, a minha explicação em português’. A Secretária neste momento me disse: ‘acho que vou arrumar tuas malas e te exportar para a Alemanha’. Isso aconteceu em anos anteriores quando pertencíamos a outro município <sup>84</sup> (Questionário: Tália, 09.12.2004).

Esse comentário desvela o conflito de professores e alunos de comunidades de imigrantes, advindo da negação de sua realidade sociolingüística pela própria sociedade local e pelas autoridades educacionais, nesse caso, por uma autoridade da Secretaria de Educação que, partindo de uma perspectiva monolíngüe, contraria a realidade plurilíngüe e as necessidades educacionais destas comunidades. Nesse sentido, assim como Ammon e Loewer (1977, p. 12 ss.), atentamos para a necessidade de o professor conhecer, precisamente, as bases sobre as quais irá co-construir conhecimentos e de partir da variedade de língua de seu

---

<sup>84</sup> Até 1989 essa escola pertencia a um município vizinho.

alunado para que ocorra um avanço em direção ao uso adequado do português, sem ferir a identidade do aluno. Essa atitude é fundamental para uma prática pedagógica culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI, 1994; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2003; BREUNIG, 2005) como a de Tália que, ao contrário dessa autoridade educacional, parte de uma perspectiva plurilíngüe e explica certos conteúdos em alemão em aula. Todavia, uma perspectiva plurilíngüe, freqüentemente, parece ser combatida nas aulas de língua portuguesa, em parte, porque seus professores estão atrelados às regras das instituições educacionais que, por sua vez, constituem um *locus* potencial para o fomento da ideologia dominante.

Fundamentados na ideologia dominante, a comunidade e essa autoridade da Secretaria de Educação parecem ter ignorado essa necessidade local e, erroneamente, recriminado a atitude inclusora de Tália, uma vez que continuavam exigindo a proibição do alemão e o uso exclusivo do português em sala de aula. Essa autoridade chegou ao extremo de querer excluir Tália do corpo docente e ‘exportá-la’ (como se fosse uma mercadoria) para o país de seus ascendentes porque estava investida do poder que o seu cargo lhe conferia e presa à crença de que a proibição do alemão facilitaria o aprendizado do português. Com tal atitude, ela não apenas fere a identidade étnica de Tália como também fere a sua dignidade humana, ao tratá-la como um produto de ‘exportação’ e descartável por ela não ter usado exclusivamente o português em aula, portanto, por ter-se negado a seguir uma regra que considera absurda. Aqui vale ressaltar que a força de seu preconceito aumenta por ser expresso por alguém que exerce poder na estrutura educacional do município. Exclusividade pressupõe exclusão, no comentário acima, dos falantes da língua alemã, mais precisamente, da variedade HR e da identidade cultural a ela vinculada. Com sua atitude preconceituosa e excludente essa autoridade educacional confronta Tália com um paradoxo, pois ela lhe cobra uma atitude excludente, quando se ensina que todo profissional de educação deve promover a inclusão e não a exclusão social.

Na hora do lanche, após devolver o questionário preenchido, Tália comentou um pouco o seu trabalho do curso de especialização em psicopedagogia: ‘A afetividade no processo ensino-aprendizagem’. E, de repente, passou a contar sobre os castigos e as humilhações pelas quais passou na escola, devido à proibição do alemão durante a sua infância e adolescência e também enquanto professora. E, ao finalizar a conversa, afirmou: “Hoje eu não proíbo mais o alemão em aula e sempre, quando necessário, eu falo alemão” (Diário de campo: Tália, 29.11.2004). Durante a entrevista, Tália recontou alguns dos castigos que contara naquele recreio e acrescentou outras experiências, nas quais foi exposta a

humilhações e constrangimentos devido ao seu sotaque e à sua “dificuldade” na aprendizagem do português, entre as quais escolhemos as duas seguintes:

### Excerto (2e)

- 143 Tália: Quando eu ia, acho que na 2ª ou 3ª série do ginásio, eu não sabia dizer a palavra  
144 ‘cozinha’ e a palavra ‘fazenda’. **Eu pronunciava [k]o- [k]o[s]inha e fa[s]enda.**
- 145 Pesq.: Hum hum.  
146 Tália E daí os professores, certamente comentavam sobre isso na sala deles ou em outros  
147 ambientes,  
148 Pesq.: Hum.  
149 Tália: e durante as aulas de educação física, que muitas vezes eram só marchar e fazer  
150 apresentações, **o professor de educação física, ãh marchava do meu lado, tentando**  
151 **acertar o meu passo, dizendo: ‘co-zi-nha’, ‘fa-zen-da’**
- 152 Pesq.: Hum hum. Em forma de marcha?  
153 Tália: É, co-zi-nha fa-zen-da, em forma de marcha.  
154 Pesq.: Hum hum.
- 155 Tália: E meu **próprio nome, que é escrito com T, muitas vezes foi motivo de risos** por  
156 **parte de certos professores.** Até não risos, eu não teria uma palavra correta pra te  
157 dizer, **ã::h eles debochavam de mim.**
- 158 Pesq.: Hum hum.  
→ 159 Tália: Porque eles diziam: ã::h ‘**se vê até no próprio nome que já é escrito errado,**  
160 **porque devia ser Dália em vez de Tália’.**
- 161 Pesq.: Hum hum.  
→ 162 Eu passei, eu passei **muito constrangimento** em relação à minha fala não-correta,  
163 conforme se diz, né?  
164 Pesq.: Hum.  
[...]
- 210 Pesq.: E na infância e na adolescência, na escola havia também, na sua época, castigos ãh  
211 por causa do aprendizado do português ou por alguma outra razão na aprendizagem?
- 212 Tália: Do português, **o que mais me magoava, acho que meu castigo maior, eram as**  
213 **gozações né,**
- 214 Pesq.: Hum hum.  
→ 215 Tália: ou **então quando o professor marchava do meu lado e falava as palavras que eu**  
216 **não sabia falar corretamente.**
- 217 Pesq.: Hum hum.  
218 Tália: ãh isso me deixava **muito magoada, muito magoada.** Mas outros castigos eu recebi  
219 também. Um certo dia, eu não sabia dizer para a professora o texto sobre o  
220 descobrimento do Brasil tal qual como ele estava escrito no livro.
- 221 Pesq.: Hum hum.  
222 Tália: **Ele tinha ficado de tema, mas eu não tinha conseguido decorar ele.** E daí a  
223 professora o colocou atrás do quadro negro, que estava pendurado, tipo um cavalete,  
224 Pesq.: Hum hum.
- 225 Tália: e em cima preso com dois pregos ou parafusos, isso eu não me lembro. E ela me disse  
226 assim: ‘antes do recreio você tem que me dizer este texto’. Quando terminou o prazo  
227 que ela me deu pra mim estudar, ela me chamou e  
→ 228 como eu não sabia, **ela pegou a minha cabeça com as mãos e batia a minha cabeça**  
229 **contra o quadro negro, tão forte, até que o quadro se desprende** ou dos pregos  
230 ou parafusos que eu não me lembro. [E daí,  
231 Pesq.: [Meu Deus do céu.
- 232 Tália: **e daí ela me colocou ajoelhada na porta,** e neste momento meu pai passou à cavalo  
233 para ir para o mercado. Como eu sabia que eu ia apanhar em casa, que a escola ficava  
234 perto da estra[da,  
235 Pesq.: [mas por que que ia apanhar em casa?
- 236 Tália: Porque o pai não admitia um castigo desses, por parte da professora, porque porque  
237 ele dizia que a gente tinha que obedecer à professora. Tinha que saber o texto.  
238 Pesq.: aaaaah.  
239 Tália: É.  
240 Pesq.: Isso foi em que ano mais ou menos?  
241 Tália: Em 58 por aí ou 59.

- 242 Pesq.: A Senhora então pegou também esta época em que se proibia, via governo, falar  
 243 alemão ãh na escola, como é que acontecia isso na escola?
- 244 Tália: **Eu não falava nada, porque o português eu não sabia falar.**
- 245 Pesq.: E os professores davam aula em alemão?
- 246 Tália: Não, em português.
- 247 Pesq.: Português? Mas como se vocês não sabiam falar português?
- 248 Tália: **A gente tinha que ler e era avaliado pela leitura.**
- 249 Pesq.: Hum hum.
- 250 Tália: Eu me formei naquela escola, na 5ª série <sup>85</sup>, saí de lá, sem saber pedir água em  
 251 português.

(Excerto da entrevista com Tália, 9.12.2004, fita cassete 3: lado B).

Nesse excerto (linhas 143 - 164), Tália relata algumas humilhações a que foi exposta pelos seus professores, que dela “debochavam” porque seu nome, supostamente, deveria ser com ‘d’ e não com ‘t’ e devido à sua “fala não correta” em função de suas “trocas de letras” em algumas palavras. Para Tália, o seu “maior castigo”, que mais a “magoava”, era a “gozação” de seus professores e o fato de o seu professor de educação física ter marchado ao seu lado e tê-la obrigado a repetir, em tom de marcha, as palavras nas quais ela “trocava letras” (linhas 149 - 153). Tais atitudes apontam para: 1) a perspectiva purista de seus professores, suscitada pela ideologia dominante; 2) o regime ditatorial e a repressão lingüística do Estado Novo que conferia ao ensino de português a função de “abrasileiramento” (ALTENHOFEN, 2004, p. 88) e para 3) a indiferença do Estado para com a formação dos professores de pequenas comunidades rurais naquela época.

Segundo Tália e Nora (excertos 2e e 4e), naquela época, muitos professores sequer promoviam a compreensão lingüística aos seus alunos e avaliavam o seu aprendizado, sobretudo pela sua habilidade em decorar a matéria e pela sua leitura (Tália, linhas 223 - 252) e, além disso, os agrediam moral e fisicamente por não terem “decorado” o tema. Durante décadas a repressão às línguas alóctones e a indiferença do Estado para com a educação das pequenas comunidades rurais mostraram-se um eficiente instrumento de opressão e marginalização de sua população. Nas comunidades deste estudo, os filhos dos “colonos alemães” terminavam os seus estudos sem terem aprendido o mínimo, em grande parte, devido à lacuna na formação de seus professores, conforme revelam os comentários de Tália e Nora em suas entrevistas: “Eu me formei naquela escola na 5ª série, saí de lá, sem saber pedir água em português” (Tália, linhas 250 - 251) e “Eu lia os textos, eu decorava os textos, mas eu não entendia nada do que tinha lido” (Nora, linhas 258 - 259).

Na subseção 2.4.1, vimos que as crenças e atitudes lingüísticas são aprendidas (OMDAL, 1995, p. 87), construídas socialmente e que a inter-relação entre expressões de

<sup>85</sup> Tália estudou numa escola de um município vizinho.

crenças e atitudes muitas vezes é contraditória, porque os indivíduos interagem não apenas a partir e em função de crenças e valores pré-estabelecidos, mas, sobretudo calcadas em sua **posição social** e suas **experiências pessoais** (OMDAL, 1995; SANTOS, 1996) e a partir e em função de fatores como *audience design* (BELL, 2001). O sujeito pode acreditar numa coisa, mas, em virtude de sua posição social e da imagem que almeja projetar em determinado contexto interacional e situacional, expressar o contrário, conforme podemos observar neste excerto:

**Excerto (3e)**

- 183 Pesq.: Falar alemão em sala de aula, qual é a sua opinião e qual é a posição da escola como  
184 instituição? Agora não estou me referindo ao recreio, mas à sala de aula.
- 185 Nora: Eu, nós **comentamos aí durante esta semana**, eu estava muito acostumada assim. Há  
186 uns anos anteriores tinha outros professores, outro diretor, né. E o diretor estava muito  
187 contra isso, contra o alemão. Ele não permitia que as crianças falassem alemão. Aí  
188 eu, eu esses anos todos, **trabalhando muitos anos junto com ele, e eu vivia aqui e**  
→ 189 **achei que aquilo estava certo, aceitei como se estivesse certo isso, né, não**  
190 **deixando os alunos falar, mas eu já, agora já estou começando a pensar diferente.**
- 191 Pesq.: Hum hum.  
192 Nora: Claro que nós devemos dar prioridade ao português, né?  
193 Pesq.: Hum hum.
- 194 Nora: **Essas crianças têm que falar pra aprender, né?**  
195 Pesq.: Hum hum.
- 196 Nora: **Mas eu não estou, não estou mais proibindo**, que às vezes eles têm alguma coisa  
197 pra dizer e não conseguem dizer, em português. **Por que que eu vou proibir eles de**  
198 **se expressarem em alemão?**
- 199 Pesq.: Hum hum.  
200 Nora: Claro que depois, em cima disso a gente trabalha, pra outra vez conseguirem. **Mas já**  
→ 201 **que somos de origem alemã, eu acho assim, que nós não podemos proibir.**
- 202 Pesq.: Hum hum. E, em relação à posição da escola, isso é a sua posição pessoal, né. Quais  
203 são as normas da escola nesse sentido?
- 204 Nora: **Isso até hoje ninguém falou a favor nem contra, não se comentou mais a respeito,**  
205 **agora nos últimos anos.**
- 206 Pesq.: O que são “os últimos anos” pra Senhora?  
207 Nora: Desde que mudou o diretor [...] há 8 anos.

(Excerto da entrevista com Nora, 7.12.2004, fita cassete 5: lado A).

Nora, calcada em sua experiência, como aluna e professora, com a exigência de seu diretor e da própria comunidade que acreditavam que a proibição do alemão favoreceria o aprendizado do português, também não deixava os alunos falar alemão, pois assim como eles, ela também acreditava que “aquilo estava certo”, mas agora está “começando a pensar diferente” (linhas 185 - 190). A reflexão sobre falar alemão no cenário escolar parece ter sido desencadeada pela influência (in)direta da presença da pesquisadora e, sobretudo pelo questionário e pelas entrevistas (realizadas na última etapa da pesquisa), nas quais pedimos para que descrevessem a posição da escola e a sua opinião e atitudes pessoais em relação ao uso de alemão em aula e nas dependências da escola. Seria, portanto, desejável que o presente



trabalho tivesse continuidade através de palestras ou mini-cursos que poderão ser realizadas posteriormente.

O comentário de Nora (linhas 185 - 190) revela que essa pergunta e, possivelmente, a presença de uma pesquisadora, levou os professores a refletir sobre suas experiências e a questionar suas atitudes e concepções lingüísticas em relação à proibição do alemão no cenário escolar, em maior ou menor grau, incutidas e exigidas até oito anos atrás, portanto, enquanto alunas e professoras. Ao afirmar “mas eu já, agora já estou começando a pensar diferente” (linha 190), Nora anuncia o início de um processo de mudança de suas concepções e atitudes em relação ao uso de alemão em aula, onde, contudo, ela parece tolerá-lo apenas quando alguém não sabe algo em português. Isso aponta para a sua insegurança e o seu conflito sobre se não proibir o alemão em aula é a atitude mais adequada, o que também transparece em seu tom interrogativo e na ênfase das sílabas ‘-bin’, ‘-bir’ e ‘-der’ na conjugação dos verbos proibir e aprender: “Essas crianças têm que falar pra aprender, né? [...] Mas eu não estou, não estou mais proibindo, que às vezes eles têm alguma coisa pra dizer e não conseguem dizer em português. Por que eu vou proibir eles de se expressarem em alemão?” (linhas 194 e 196 - 198).

Assim como Tália, também Nora parece estar denunciando o impacto negativo da repressão lingüística que levava muitos professores a castigar, até mesmo fisicamente, os alunos que falavam alemão no cenário escolar. Com tais medidas repressoras difundiam o “medo” entre os alunos e os levavam a resignar-se ao silêncio para não “levar castigo” por falar alemão (sua única língua de domínio). A escola, portanto, sob pressão do Estado Novo, em alguma medida, lhes havia tirado o seu direito à fala (OLIVEIRA, 2000) e levado ao silenciamento, durante a sua infância e adolescência, conforme podemos ver neste excerto:

#### **Excerto (4e)**

- 252 Pesq.: O fato de terem proibido o alemão em sala de aula, isso favoreceu ou prejudicou o  
253 aprendizado do português? Eu queria que a Senhora avaliasse isso?
- 254 Nora: **Eu acho que foi bom.**  
255 Pesq.: Foi bom?
- 256 Nora: Hum hum. Porque foi a partir dali que as crianças aprenderam a falar português,  
257 porque antes não se falava. Eu me lembro direitinho, eu tava na 3ª série, eu não passei,  
258 eu rodei um ano, na 3ª série. Eu lia os textos eu decorava os textos, mas eu não  
259 entendia nada do que tinha lido. Eu decorava. Então na hora de fazer uma prova de  
260 estudos sociais, né. Eu sabia, eu conseguia preencher algumas coisas, responder  
261 algumas questões, porque eu sabia os textos totalmente de cor. Era a minha maneira  
262 de **estudar, porque eu lia e não entendia o que tava lendo.** E quando aí foi proibido  
263 isso então, no ano seguinte na 3ª série aí começamos a falar português. **Nós sentíamos**  
264 **muita dificuldade, nós chorávamos muito em sala de aula.**
- 265 Pesq.: Hum hum.
- 266 Nora: **Mas aprendemos. Foi à força né, mas aprendemos.**  
267 Pesq.: Tinha algum castigo na época?  
268 Nora: Tinha.  
269 Pesq.: Quais eram os castigos?

- 270 Nora: Quem quem falava uma palavrinha em alemão tinha que se ajoelhar, ficar um tempo  
271 ajoelhado, **às vezes até era puxão de orelha era,**  
272 Pesq.: Hum hum.
- 273 Nora: **eram castigos físicos mesmo.**  
274 Pesq.: E esses castigos, a Senhora avalia como? Porque a Senhora passou por isso, né?  
275 Positivo ou negativo?
- 276 Nora: **Nós, nós sentimos muito medo, acho que não foi bom.**  
277 Pesq.: Hum hum.  
278 Nora: Se tivessem falado, conversado com a gente, explicado as coisas, teria sido, nós  
279 teríamos **talvez aprendido mais, porque assim foi tudo medo.**  
280 Pesq.: Hum hum.
- 281 Nora: A gente, ãh às vezes falam, na época os alunos tinham mais respeito. Não era respeito,  
282 isso era apenas medo que a gente teve.  
283 Pesq.: Hum hum.  
284 Nora: Eu particularmente sentia muito medo. **Eu acho que muito em função disso, eu eu**  
285 **sou uma pessoa muito fechada.**  
286 Pesq.: Hum.
- 287 Nora: **Porque hoje eu já converso um pouquinho mais, mas há uns anos atrás eu quase**  
288 **não conversava.**  
289 Pesq.: Hum hum.  
290 Nora: Sempre tinha medo. Eu tinha medo de conversar na escola durante o recreio, porque  
291 era sempre castigo. No recreio era, se alguém ouviu alguém falar alemão no caminho  
292 da escola, falava pra o professor e era castigo.  
293 Pesq.: Aaah no caminho da escola também eram vigiados?
- 294 Nora: Sim, aí falavam pra o professor e aí tinha castigo né, no dia seguinte, castigo, né. E a  
295 **gente teve medo de falar. E eu acho que em função disso eu fiquei esta pessoa**  
296 **muito fechada, né. Todos, sempre em cursos na escola, depois disso, sempre a única**  
297 **reclamação que tiveram de mim, que eu era muito calada, mas eu tinha medo de**  
298 **falar. Aí eu não falei pra não ganhar castigo.**  
299 Pesq.: Na época?  
300 Nora: Hum hum.  
301 Pesq.: Então são duas questões que a Senhora apontou, por um lado, negativo, e por outro  
302 lado,
- 303 Nora: por outro lado, a gente aprendeu.  
304 Pesq.: E será que não teriam aprendido se não tivesse tido essa proibição?
- 305 Nora: **É, talvez teriam aprendido também, né. Não sei, fica meio assim.**  
306 Pesq.: E as crianças de hoje, não é proibido, é?  
307 Nora: E aprendem, aprendem bem mais mais fácil, né.  
308 Pesq.: Hum hum. Então.
- 309 Nora: Mas na época nós, ãh as **pessoas assim, falavam ‘ainda bem que aconteceu isso [a**  
310 **proibição do alemão], assim as crianças estão aprendendo a falar português’.**  
311 Mas que antes não foi exigido.  
312 Pesq.: Hum hum.
- 313 Nora: **Aí começaram a exigir e a castigar ao mesmo tempo.**

(Excerto da entrevista com Nora, 7.12.2004, fita cassete 5: lado A).

Os relatos de Tália e Nora desvelam o impacto negativo da repressão lingüística, que se revelou um instrumento de agressão física e moral nas escolas e com certeza inibiu o seu aprendizado. Nesse pequeno excerto, Nora usa **oito vezes** a palavra ‘medo’ em referência aos efeitos da proibição do alemão em sua formação, que ficou marcada pelo seu “medo de falar” em público. Nora acredita que o seu “medo de ganhar castigo” (como “ficar um tempo ajoelhado” ou um “puxão de orelha”), por falar alemão, tenha influenciado a formação de sua personalidade, uma vez que enfatiza duas vezes: “Eu acho que em função disso eu fiquei esta

pessoa muito fechada” (linhas 284, 285, 295 e 296). Nora condena os castigos físicos que a amedrontavam e a levavam a resignar-se ao silêncio e transformar-se numa “pessoa muito fechada”, que apenas agora (décadas após a proibição explícita do alemão pelo Estado) está começando a conversar um pouco mais em lugares públicos (linhas 287 - 288).

Porém, a despeito de Nora ter sentido na própria pele as dificuldades e o medo que tal repressão gerava nos alunos, a crença de que a proibição do alemão facilitaria o aprendizado do português, em alguma medida, ainda parece guiar o seu fazer didático-pedagógico, pois ela não parece muito convicta de que não proibir o alemão é a atitude mais adequada (linhas 274 - 310). Além disso, Nora reporta que naquela época essa crença refletia o senso comum, a qual ainda hoje parece levá-la a condenar apenas os castigos físicos e o fato de terem começado “a exigir e a castigar ao mesmo tempo” (linha 313), mas não a proibição em si.

Em síntese, os excertos 3e e 4e nos permitem inferir que, embora de forma mais velada, a crença de que a proibição do alemão em sala de aula favoreceria o aprendizado do português (incutido em Nora enquanto aluna e professora) continua fazendo parte de suas crenças e ainda deve nortear o seu fazer didático-pedagógico. Na análise das observações e das gravações audiovisuais de suas aulas isso se confirmou, pois Nora restringia o seu uso de alemão apenas a explicações semânticas, enquanto a sua colega Jane (exposta à proibição explícita do alemão apenas enquanto aluna), além de falar alemão para explicar algum significado, incentivava os seus alunos a expressarem suas idéias em alemão e externarem o seu pertencimento e sua solidariedade lingüística ao grupo.

Essa diferença no comportamento lingüístico entre Nora e Jane levou-nos a considerar a hipótese de que o tempo de exposição à proibição do alemão poderia ser determinante na diferença entre as suas concepções e atitudes lingüísticas. Porém, ao comparar as atitudes de Nora com as de Neusa e Tália (também expostas à proibição explícita do alemão enquanto alunas e professoras), observamos que elas conferiam ao seu uso de alemão as mesmas funções que a Jane. E, olhando para a postura pessoal de cada uma diante dessa proibição, descobrimos que esta sim foi determinante no processo de desconstrução dessa crença: Neusa sempre teve uma postura crítica e não aceitou passivamente a proibição, e Tália procurou um aperfeiçoamento profissional em Psicopedagogia, enquanto Nora parece ter-se acomodado passivamente à proibição do alemão e somente com o questionamento desta pesquisa começou a refletir sobre essa questão (linhas 183 - 190).

Para obter um perfil sobre a visão dos professores em relação ao uso de alemão no cenário escolar lhes perguntamos: **Qual é a sua opinião sobre falar alemão em sala de aula? E nas dependências da escola?** Entre os 20 professores, apenas Meire e Nena são

contra e os demais são a favor do uso de alemão nas dependências da escola. Quanto ao seu uso em sala de aula, 8 (40%), em maior ou menor grau, desaprovam e a maioria (12 (60%)) aprova o seu uso nesse cenário. Os comentários deste grupo podem ser reunidos segundo três idéias-chave:

### 1) Promover o plurilingüismo

(1a) “Não tenho nada contra. **Quanto mais línguas o aluno souber falar, melhor**” (Rita);

### 2) Atender melhor às necessidades sociolingüísticas de seus alunos

(2a) “Acho normal, porque temos muitas crianças que só sabem alemão quando vêm para a escola e para ocorrer uma comunicação e compreensão por parte da criança é necessário falar as duas línguas” (Ane).

(2b) “Acho uma manifestação normal, pois é a língua que costumam falar quando estão em casa ou com familiares ou até mesmo com amigos. Jamais proibiria um aluno de falar alemão, apenas busco mostrar também como se fala em português, algumas expressões nas quais sentem dificuldade de falar, simplesmente porque ainda não ouviram ou então não assimilaram” (Jane).

(2c) “Se a criança não entender o que eu explico em português, eu explico em alemão ou vice-versa, procuro fazer a tradução para que eles vão aprendendo as palavras que não sabem e palavras novas” (Lisa).

(2d) “Acho que **devemos deixar liberdade** para a criança se expressar em alemão **quando sente dificuldade de fazê-lo em português**, e depois fazê-la entender como falar isso em português” (Nora).

(2e) “Eu faço o que eu acho que é mais correto pra ele poder aprender. [...] Eu explico primeiro em português e quando eu vejo que ele não consegue, então eu falo em alemão” (Tália).

### 3) Preservar a língua e a cultura alemãs

(3a) “Nada contra, é uma forma de manter viva a tradição alemã” (Dana).

(3b) “Acho **enriquecedor** porque é a nossa cultura” (Lori).

(3c) “Acho bom, porque está aí a nossa cultura. Muitas crianças nem conseguem mais “falar” com **seus avós devido à perda desta fala em alemão**” (Mara).

(3d) “Não vejo problema, pois a origem da maioria é alemã e conseqüentemente alguns falam alemão” (Nara).

(3e) “Eu acho que o aluno deve falar alemão para **preservar a língua**” (Neusa).

(3f) “Considero **importante o aluno falar alemão tanto na sala quanto nas dependências da escola**, pois é a fala-origem da maioria dos alunos da escola” (Sheila).

Todos os professores das escolas B e C, onde, respectivamente, 35 (80%) e 17 (95%) de seus alunos têm um alto grau de domínio de HR, assim como 7 professores da escola A, manifestaram-se a **favor do uso de alemão em aula**, porque ele constitui um meio de preservar a língua e a cultura alemãs (Dana, Lori, Mara, Nara, Neusa e Sheila) e de promover o plurilingüismo (Rita) e porque há alunos com restrito ou nenhum conhecimento de

português (Ane, Jane, Lisa, Nora e Tália). Porém, ninguém faz uma referência direta às vantagens do bilingüismo societal que, por exemplo, viabiliza a aquisição de uma ‘bicompetência’ lingüística e cultural dentro da comunidade de fala (HEYE, 2003).

Os 8 (40%) professores, em maior ou menor grau, contrários ao uso de alemão em aula são da escola A, onde uma pequena maioria (132 (53%)) de seus alunos referiu ter um baixo ou nenhum grau de domínio do HR. Leila, Liane, Meire, Nena e Sueli mencionaram a presença dos alunos que não sabem alemão para fundamentar a sua crença. Esta justificativa é reducionista e a favor do apagamento do HR e do bilingüismo societal e, por isso, inaceitável numa comunidade onde a maioria tem um certo grau de bilingüismo societal, o qual, em virtude de seus benefícios sociais, cognitivos e acadêmicos (KING e MACKEY, 2007), deveria ser fomentado pelas escolas e seus professores, que deveriam motivar os alunos para falar as variedades alemãs no cenário escolar para que todos possam aprendê-las. Já as justificativas de Jaci, Leila, Meire, Nena, Lara e Rose apontam para uma razão ideológica e para uma prática proibitiva:

- (4a) “Na sala de aula **não se deve permitir que falem alemão**. Nas dependências, estando com um grupo de amigos, não vejo problema” (Jaci).
- (4b) “Acredito que em aula, **somos brasileiros, deve-se falar a língua padrão (portuguesa)**” (Lara).
- (4c) “A **língua oficial é o português, portanto, em sala de aula deve-se falar o português**, exceto nas aulas de alemão. Nas dependências pode-se falar alemão, desde que todos do grupo entendam” (Leila).
- (4d) “Na sala de aula **não gosto** quando falam alemão, porque sempre têm os que não falam e eles também querem entender. Nas dependências podem falar” (Liane).
- (4e) “**O correto não é, pois estamos num lugar público onde não se deve falar**, e ainda temos alunos que não entendem alemão” (Meire).
- (4f) “Eu sempre oriento que o **alemão deve ser usado apenas na aula de alemão** para não constranger aqueles que não falam alemão” (Nena).
- (4g) “Em sala de aula **procuro falar mais o português**, mas nas dependências da escola não condeno falar alemão, pois o aluno está preservando os seus costumes” (Rose).
- (4h) “**Não proíbo ninguém, só peço para falar português** na sala, porque há alunos que não entendem alemão e podem sentir-se ofendidos” (Sueli).

Além disso, justamente os comentários de três professoras de línguas (Lara, Leila e Nena) apontam mais fortemente para uma perspectiva monolíngüe e contrariam a realidade bilíngüe local, possivelmente, devido à sua responsabilidade de ensinar a língua “padrão” e oficial - “a língua correta” (McGROARTY, 2001, p. 25). Ao coibir (in)diretamente a variedade do aluno, o professor ignora parte de seu conhecimento e fere a sua identidade

lingüística e, com isso, inibe o seu aprendizado. É fundamental partir da variedade do aluno para que ele possa avançar em direção ao uso adequado da língua padrão e aumentar a sua motivação para a fala e a sua disposição para usar diferentes variedades lingüísticas (AMMON e LOEWER, 1977), o que observamos nas práticas de Ane, Jane, Lisa, Mara, Neusa e Tália.

Um debate aberto e sob uma perspectiva sociolingüística acerca dessa e de outras questões emergentes do contato lingüístico alemão-português poderia ajudar a desconstruir essa e outras crenças e preconceitos lingüísticos, e diminuir o alto número de professores (8 (40%)) que, em maior ou menor grau, ainda desaprovam o uso de alemão em aula. Porém, segundo os comentários de Jane, Neusa, Nora e Tália, desde que a nova direção assumiu a administração da escola em 1989, esse tema parece ter-se tornado um “campo de silêncio” (PARAÍSO, 1996, p. 138) que pede para ser trazido à superfície e desvelado para poder ser discutido abertamente:

- (5a) “Não, ninguém, ninguém se opõe a nossa, sempre dizem assim: ‘tanto que os alunos aprendam’, né” (Entrevista com Neusa, 22.12.2004, fita cassete 6: linhas 243 - 244).
- (5b) “Olha até agora nunca, nunca foi falado especificamente sobre isso, né. Só que a gente escuta [...] que o correto seria falar o português, só o português né” (Entrevista com Jane, 7.12.2004, fita cassete 5: linhas 190 - 193).
- (5c) “Isso, até hoje ninguém falou a favor nem contra, os últimos anos não se comentou mais” (Entrevista com Nora, 7.12.2004, fita cassete 5: linhas 216 - 217).
- (5d) “Olha, assim, falar eu não me lembro nenhuma vez, que ela tenha falado neste assunto” (Entrevista com Tália, 9.12.2004, fita cassete 3: linhas 18 - 19).

Esses comentários são de professores das três escolas deste estudo, e nos permitem inferir que elas não mais proibem explicitamente o uso de alemão em aula, mas também não o incentivam. Contudo, a falta de um debate aberto desse tema e sob uma perspectiva sociolingüística parece deixar vários professores em dúvida diante da crença de que a sala de aula constitui um ambiente de uso exclusivo de português - prática que lhes foi exigida desde a sua infância até 1989, portanto, enquanto alunos e professores. Na análise de seu discurso didático-pedagógico (entrevistas, questionários e comentários informais) e de sua interação com os alunos (nas observações e gravações audiovisuais de aulas), constatamos que esse conflito influenciou de modo diferente as suas concepções e atitudes, em relação ao uso de alemão em aula, e podem ser reunidos em três grupos:

- A) alguns poucos como, por exemplo, Meire e Dana, ainda parecem estar tão presos às crenças apregoadas pelo Estado Novo que, segundo duas alunas suas, até mesmo xingam ou descontam nota quando os alunos falam alemão em aula;
- B) a maioria fala alemão apenas para explicar algum significado e, às vezes, para chamar atenção de algum aluno em particular ou do grupo e
- C) um pequeno grupo (Ane, Jane, Mara, Neusa, Lisa e Tália) fala alemão nessas ocasiões e, freqüentemente, também para demonstrar a sua lealdade lingüística (*language loyalty*) (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982; GILES e COUPLAND, 1991; FASOLD, 1984) à variedade do grupo e para incentivar os alunos a expressar suas idéias em alemão com expressões como: *Kannst du mea mo dein lápis gewwe?* (Tu podes me emprestar o teu lápis?). *Bist du fettig?* (Tu estás pronto?); *Komm mit!* (Vêm junto!) e *Kannst's uff deitsch soohn!* (Tu podes dizer isso em alemão).

As atitudes de Ane, Jane, Lisa, Mara, Neusa e Tália, portanto, vão mais ao encontro da realidade e das necessidades sociolingüísticas de seu alunado, pois, muitas vezes, partem da variedade do aluno, conforme recomendam Ammon e Loewer (1977, p. 12 ss), e a usam como um verdadeiro instrumento de co-construção do conhecimento, o que também transparece em suas entrevistas. Tália, por exemplo, explica que, ao falar alemão em aula, não apenas facilita o aprendizado do português, mas de todas as matérias como, por exemplo, a matemática:

#### Excerto (5e)

- 01 Pesq.: **Em relação a falar alemão em sala de aula, qual é a orientação da escola e qual é a sua posição?**
- 02
- 03 Tália: Bom, anterior a esta gestão a nossa orientadora pedia pra a gente não conversar em alemão em sala de aula e também nas dependências da escola porque isso dificultaria a criança depois na escrita. Assim ela tem que ter aquele momento que ela fala português português, já que em casa eles não falam né?
- 04
- 05
- 06
- 07 Pesq.: Hum hum. Mais ou menos em que ano foi isso?
- 08 Tália: Há quatro anos.
- 09 Pesq.: E a orientação atual tem alguma coisa diferente?
- 10 Tália; Olha, assim, falar eu **não me lembro nenhuma vez que ela tenha falado neste assunto né.**
- 11
- 12 Tália: **Eu faço o que eu acho que é mais correto pra ele poder aprender.**
- 13 Pesq.: Hum hum. E o mais correto pra Senhora é?
- 14 Tália: É assim, quando eu vejo que ele não entende, eu falo na língua dele que é o alemão. Eu explico, eu me faço entender, falo devagar e explico primeiro em português, e quando eu vejo que ele não consegue, então eu falo em alemão. Eu posso dar um exemplo: dividir pra criança, quando entra na divisão, é difícil entender o que é dividir.
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19 Pesq.: Hum hum.
- 20 Tália: **Mas quando explico pra eles que dividir significa *fateele*,**
- 21 Pesq.: Hum hum.
- 22 Tália: **no nosso alemão assim *fateele*, então eles entendem.**
- 23 Pesq.: Hum hum.
- 24 Tália: Então a gente vai lá, faz um [*p*]olo, **jetz tun mea de [*p*]olo *fateele*.**\*
- 25 Pesq.: Hum hum.

- 26 Tália: na prática.  
 27 Pesq.: Hum hum.  
 → 28 Tália: **Eles entendem o que é *fateele*, né, e vão entender depois muito bem o que é**  
 29 **dividir.**  
 \* (agora vamos dividir o bolo).

(Excerto da entrevista com Tália, 9.12.2004, fita cassete 1: lado A).

Porém, a despeito de o grupo C (Ane, Jane, Lisa, Mara, Neusa e Tália) falar bem mais alemão em aula, no fundo elas também ainda parecem crer que estão fazendo algo “errado” ao fazê-lo, conforme vimos nesta seção. Já as atitudes dos grupos A e B, sobretudo as de Meire e Dana, revelam claramente a crença de que é “errado” falar alemão em aula. Jane, assim como Jaci, Lara, Leila e Meire, do grupo A, ratificam a existência dessa crença no imaginário coletivo, particularmente Jane, quando comenta que o correto seria falar apenas português em aula.

Ao contrário dos demais, Neusa enfatiza que nunca concordou com a proibição do alemão em aula e que, desde o início de sua carreira de professora (início da década de 80), apenas aconselha os seus alunos a falar português para melhorar a sua proficiência, mas não os proíbe de falar alemão em aula, o que pudemos confirmar nas 25 horas de observações e gravações de suas aulas.

#### **Excerto (6e)**

- 216 Neusa: **Na sala de aula eu não obrigo**, eu sempre procuro conversar, que nem o aluno Nélio,  
 217 né ?  
 218 Pesq.: Hum hum.  
 219 Neusa: Vamos falar português para nós conseguirmos conversar melhor, falar melhor a  
 220 língua, o português.  
 221 Pesq.: Hum hum.  
 → 222 Neusa: **Mas que eu obrigo, não.**  
 [...]
   
 243 Pesq.: Essa é a orientação da escola ou é tua atitude pessoal?  
 → 244 Neusa: **Não, ninguém, ninguém se opõe a nossa, sempre dizem assim: ‘tanto que os**  
 245 **alunos aprendam’, né.**  
 246 Pesq.: Hum hum.  
 → 247 Neusa: **Claro, nós sempre temos que pedir, solicitar. E, eu vejo assim, até não precisa**  
 248 **vir alguém superior para dizer isso pra nós.**  
 249 Pesq.: Hum hum.  
 → 250 Neusa: Eu acho assim que nós temos que praticar e falar o português. Mas **como ainda falam**  
 251 **tanto alemão, eu não vejo por que não falar.**  
 252 Pesq.: Hum hum, hum hum.  
 → 253 Neusa: **Eu não concordo com isso que tu vá obrigar o teu aluno agora, tu vais ter que me**  
 254 **explicar em português, porque é exigência.**  
 255 Pesq.: Hum hum, hum hum.  
 → 256 Neusa: **Isso, eu não concordo com isso. Eu nunca concordei**, tanto que quando eu comecei  
 257 a trabalhar a dar aula, **na época era difícil: ‘Não deexem os alunos falar alemão**  
 258 **na sala de aula.’**  
 259 Pesq.: E daí tu fazias isso naquela época? Deix-  
 260 Neusa: Eu fazia.  
 261 Pesq.: Fazia?  
 → 262 Neusa: **Eu fazia.**



263      Pesq.:    Hum hum.

(Excerto da entrevista com Neusa, 22.12.2004, fita cassete 5: lado A).

Porém, como vimos anteriormente, as “expressões de crença” muitas vezes contradizem as atitudes dos indivíduos como, por exemplo, as de Dana em relação a falar alemão em aula. Em quatro horas de observação e uma hora de gravação audiovisual de suas aulas, ninguém falou HR, a despeito de toda a sua turma ter um alto grau de proficiência nessa variedade. Isso aponta para uma prática proibitiva, que se confirma num comentário informal de uma aluna sua: “A nossa profe desconta nota quando a gente fala alemão em aula” (Diário de Campo: aluna de Dana, 7.12.2004). De acordo com o comentário de sua aluna, Dana parece acreditar que falar alemão em aula é “errado” e, por isso, pune os que falam alemão nesse cenário. Porém, ao expressar a sua opinião sobre falar alemão em aula e nas dependências da escola, Dana escreve: “Nada contra, é uma forma de manter viva a tradição alemã” e sobre o uso alternado de alemão e português ela escreve:

[...] muitas vezes, não se sabe explicar algo numa língua, ou para trazer mais perto do aluno fala-se o significado na outra língua e logo fazem as associações e compreendem. Muitas vezes a palavra está na cabeça, mas não lembramos e na outra língua aparece logo, até mesmo para fazer associações (Questionário: Dana, 27.11.2004).

Em suas expressões de crença, Dana é favorável ao uso de alemão em aula, e vê na alternância de alemão e português um recurso estilístico que facilita a explicação e a compreensão de significados e agiliza o fluxo da comunicação nestas comunidades de fala. Todavia, a sua expressão de crença sobre o uso de alemão se aplica apenas às dependências da escola, pois em sala de aula o seu fazer didático-pedagógico parece contradizê-la. Nesse cenário, a sua prática parece fundamentar-se em suas experiências (SANTOS, 1996) com a proibição do alemão, que ainda a levam a punir aqueles que falam alemão em sala de aula. Contudo, em seu discurso, possivelmente, em função de sua posição social e da audiência de seu discurso (*audience design*) (BELL, 2001) - frente à pesquisadora e para fins científicos - Dana desenha a imagem de um profissional multicultural e democrático, mas em conflito.

Resumindo, os comentários dos 20 professores e suas reflexões sobre as suas experiências e atitudes em relação ao uso e à proibição do alemão no cenário escolar, enquanto alunos e professores, revelam que a pressão do mercado lingüístico (BOURDIEU, 1998) e, em maior ou menor grau, as crenças suscitadas pela repressão às línguas alóctones,

mesmo após seis décadas (1939 - 2004), ainda norteiam o discurso e o fazer didático-pedagógico da maioria desses professores. Ao analisar o discurso didático-pedagógico e a interação professor-aluno, constatamos que os professores deste estudo se encontram num processo de “mudança de crenças e atitudes” (BARCELOS, 2001, p. 85), em relação ao uso de alemão no cenário escolar, e podem ser agrupados em três fases de um *continuum*:

1ª fase	➔	2ª fase	➔	3ª fase
Grupo A: 9 (45%)		Grupo B: 5 (25%)		Grupo B: 6 (30%)
Dana, Jaci, Lara, Leila, Liane, Meire, Nena, Nora e Sueli		Lori, Nara, Rita, Rose e Sheila		Ane, Jane, Lisa, Mara, Neusa e Tália

O **grupo A**, em maior ou menor grau, é contra o uso de alemão em aula, porque ainda está fortemente preso à crença de que a sala de aula constitui um ambiente de uso exclusivo de português. Os **grupos B e C** são favoráveis ao uso de alemão em aula, mas no fundo também parecem crer que, ao fazê-lo, estão fazendo algo que “não deveria[m]”, uma vez que quase todos pareciam sentir necessidade de justificar o seu eventual ou freqüente uso de alemão em aula com ressalvas restritivas (como “quando necessário” e “quando enxergo que elas não entendem”), quando responderam à pergunta: Qual é a sua opinião sobre falar alemão em aula? A essa atitude quase unânime subjazem as suas experiências com a proibição do alemão que os levaram a “entender os ambientes educacionais como de uso exclusivo da variedade padrão e oficial” (McGROARTY, 2001) - o português.

O **grupo C** encontra-se numa fase bem mais avançada no processo de “mudança de crenças e atitudes” (BARCELOS, 2001), em relação à proibição do alemão em aula, porque eles falam muito mais alemão em aula do que os demais e, ao contrário destes, freqüentemente partem da variedade do aluno para demonstrar a sua solidariedade lingüística ao grupo e incentivar os seus alunos a expressar as suas idéias em alemão. Com tais atitudes, elas valorizam a competência bilíngüe de seu alunado e aumentam a sua motivação para a fala. Com isso, em alguma medida, elas integram os estilos lingüísticos familiar e o institucional, minoram, consideravelmente, a assimetria na inter-relação professor-aluno, e os levam a aprender a co-construir conhecimentos, conforme mostraremos nos segmentos de interação 4, 5, 11, 12 e 13. Além disso, tais atitudes contribuem para a manutenção do HR e a preservação da identidade teuto-brasileira nestas comunidades de fala, além de, indiretamente, poderem aumentar a disposição dos alunos para usar diferentes variedades lingüísticas (AMMON e LOEWER, 1977).

Em síntese, entre os 20 professores, apenas dois se manifestaram contra o uso de alemão nas dependências da escola, porém, quanto ao seu uso em aula, a maioria, em maior ou menor grau, ainda parece estar presa à crença de que a sala de aula constitui o lugar de uso exclusivo de português. Todos parecem sentir necessidade de ter que justificar o seu eventual ou freqüente uso de alemão em aula com ressalvas restritivas como: “quando necessário”, “quando sente[m] dificuldade de fazê-lo em português” ou “quando não entendem”, o que indica que o uso de alemão é apenas tolerado em aula e não legitimado nas práticas sociais dos professores como deveria ser. Falar alemão apenas “quando necessário”, em cenários em que a grande maioria de alunos das escolas B e C (respectivamente 80% e 95%), e quase a metade dos alunos da escola A (47%) afirmam ter um alto grau de domínio do HR (ver o gráfico 4), indica que, em alguma medida, a crença de que não se deve falar alemão em sala de aula ainda norteia as suas atitudes e práticas sociais. Essa postura aponta para a ideologia da língua única difundida pelo Estado que postula que os professores sejam proeminentes reforçadores das normas prescritivas (McGROARTY, 2001) e agentes de controle e de imposição da língua oficial, que constitui a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas (BOURDIEU, 1998). Desse modo, assim como em qualquer escola, os professores deste estudo tornam-se consumidores e (re)produtores do mercado lingüístico unificado, através da adoção de critérios de avaliação social que conferem legitimidade à língua da elite dominante, e em detrimento, nesse caso, das variedades alemãs, a convertem em capital lingüístico.

Diante da resistência pedagógica de vários professores em relação ao uso de alemão em aula, resolvemos traçar um perfil da visão dos professores sobre a influência do alemão no desenvolvimento social e cognitivo das crianças, que falam primordialmente alemão em casa e que ingressam com restrito ou nenhum conhecimento de português na escola. Para traçar esse perfil lhes entregamos a tabela abaixo e pedimos para que marcassem ‘sim’ ou ‘não’ e que comentassem as suas escolhas:

Tabela 4			
Perfil da visão de 20 professores sobre o papel do alemão na socialização e no desenvolvimento cognitivo das crianças que ingressam com restrito conhecimento de português na escola. <sup>86</sup>			
Marque com 'x' a coluna que corresponde à sua opinião e comente a sua escolha: .....	não	sim	total
1) Falar alemão em casa dificulta a expressão oral (fala) em português das crianças que ingressam com restrito conhecimento de português na Pré-escola ou na 1ª série? E ...	5 (25%)	<b>15 (75%)</b>	20
1a) a expressão oral (fala e leitura) dessas crianças na 1ª série?	7 (35%)	<b>13 (65%)</b>	20
1b) a socialização e a interação dessas crianças?	<b>13 (65%)</b>	7 (35%)	20
1c) o desenvolvimento social e cognitivo dessas crianças?	<b>14 (70%)</b>	6 (30%)	20
2) O restrito ou até nenhum conhecimento de português por parte de algumas crianças da Pré-escola e da 1ª série dificulta o trabalho do professor?	<b>14 (70%)</b>	6 (30%)	20

Nos itens 1 e 1a, observamos que, respectivamente, 15 (75%) e 13 (65%), portanto, a maioria dos professores marcou que falar alemão em casa **dificulta a expressão oral** das crianças que ingressam com restrito conhecimento de português na Pré-escola ou na 1ª série, sendo que a maioria deles referiu que essas crianças, em geral, “têm dificuldades” para expressar-se corretamente na pronúncia e na escrita, o que também observamos em vários comentários na subseção 4.5.1. Esses resultados indicam que essa crença ainda norteia fortemente as atitudes da maioria dos professores, e apontam para a valorização do “erro”, uma vez que as transferências e influências naturais da L1 na L2 são percebidas apenas como “erros” e “interferências” que precisam ser eliminados e não como traços da identidade teuto-brasileira das crianças. O alemão (HR) aparece como vilão da aprendizagem do português, como se os conhecimentos da L1 pudessem dificultar a aquisição de uma L2.

No item 1b, observamos que a maioria (13 (65%)) dos professores acredita que falar alemão em casa **não dificulta a socialização e a interação** das crianças que ingressam com restrito ou até nenhum conhecimento de português na Pré-escola ou na 1ª série. Nesse sentido, alguns destacaram que as crianças interagem de forma muito espontânea e que elas se ajudam mutuamente dentro e fora da aula e logo aprendem o português. As professoras das escolas B e C acrescentaram que quase todas as crianças falam alemão e, segundo Jane, “não há discriminação nesse sentido entre eles”, o que pudemos confirmar nas observações e na análise das gravações audiovisuais de suas aulas, porém, nas turmas de Mara e Nora isso

<sup>86</sup> Esta tabela foi entregue aos professores sem esse título (ver o apêndice E).

muitas não ocorria, conforme ilustraremos nos segmentos de interação 7 e 9. Entre os 7 (35%) professores, que acreditam que falar alemão em casa dificulta um pouco a socialização e a interação dessas crianças na Pré-escola, alguns destacaram que elas precisam adaptar-se, simultaneamente, a um outro ambiente e a uma outra língua, e isso lhes parece bastante difícil para uma criança que não compreende tudo. Outros afirmaram que isso dificulta apenas quando falam só alemão, ou quando se juntam os que falam somente o português com os que falam apenas o alemão. Isso indica que o uso alternado dessas línguas, em muitos contextos, é essencial para facilitar e até mesmo viabilizar a comunicação inter e intrageracional, o que também observamos na subseção 4.1.1 e na seção 4.2 e ilustraremos com os segmentos de interação na seção 4.6.

No item 1c, observamos que a maioria (14 (70%)) dos professores acredita que falar alemão em casa **não dificulta o desenvolvimento social e cognitivo** das crianças que ingressam com restrito ou nenhum conhecimento de português na Pré-escola ou na 1ª série, porque elas, em geral, apresentam um bom rendimento. Nesse sentido, alguns ressaltaram a importância de o professor ajudar a criança na compreensão e de reconhecer que todas as crianças são diferentes e requerem um trabalho diferenciado. Porém, apenas Nara e Lori afirmaram que **falar alemão em casa acelera o seu desenvolvimento social e cognitivo**, porque isso as leva a trocar experiências e vivências. Essa perspectiva vai ao encontro do nosso entendimento de que uma prática pedagógica culturalmente sensível deve fazer com que as diferenças sociolingüísticas constituam uma moeda de troca e não um meio para fomentar a exclusão social, conforme ilustraremos no segmento 8.

Entre os 6 (30%) professores que acreditam que falar alemão em casa **dificulta um pouco o desenvolvimento social e cognitivo** dessas crianças, alguns mencionaram que elas podem sentir-se inferiores porque, muitas vezes, elas não conseguem expressar suas idéias em português, tanto na escrita quanto na fala. Nesse sentido, vale ressaltar o comentário de Tália: “o desenvolvimento cognitivo depende da relação da criança com o outro e o meio, e ele somente terá êxito se houver uma relação afetiva, a qual não poderá ser plena sem o entendimento da fala” (Questionário: Tália, 09.12.2004). Tália aborda uma questão crucial na Educação Infantil e nas séries iniciais, onde a afetividade constitui um dos principais impulsos para o desenvolvimento social e cognitivo da criança. Através da afetividade, o professor poderá aumentar a autoconfiança e a auto-estima da criança e encorajá-la a falar em público, por um lado, e, por outro, diminuir o seu receio de “errar”, o que observamos nas aulas de Jane, Lisa e Tália, e ilustraremos com os segmentos 11, 12 e 13.

No item 2, observamos que para a maioria 14 (70%) dos professores o restrito ou até nenhum conhecimento de português por parte de algumas crianças **não dificulta** e para apenas 6 (30%) isso **dificulta um pouco o seu trabalho**. Estes, em geral, destacaram que a “dificuldade [dessas crianças] de compreender o português muitas vezes faz com que elas fiquem com uma imagem muito fragmentada” (como, por exemplo, na hora de contar histórias) e que, em virtude disso, o professor precisa explicar muitas coisas nas duas línguas, o que pudemos confirmar em todas as turmas da Pré-escola e da 1ª série. Entre os 14 (70%) professores que responderam que isso não dificulta o trabalho do professor, alguns afirmaram que não há dificuldade se o professor souber criar e valorizar a cultura da criança, e outros referiram que sentam as crianças em grupos “misturados” (os que sabem somente o português com os que têm um restrito conhecimento de português) para promover uma interação nas duas línguas, porque, dessa forma, elas aprendem umas com as outras, e isso facilita o seu aprendizado. Além disso, alguns acrescentaram que isso não dificulta, porque, na medida do possível, a direção providencia professores bilíngües (HR/português) para a Pré-escola e as séries iniciais. Isso revela a preocupação da direção no sentido de facilitar a integração e a socialização das crianças que ingressam (quase) monolíngües em alemão na Pré-escola. De fato, graças ao esforço da direção destas escolas, entre os 24 professores, que atendem as turmas do Jardim à 4ª série, apenas duas não sabem HR.

Em síntese, a tabela 4 mostra que, segundo a visão da maioria dos professores, falar alemão em casa **dificulta a expressão oral** das crianças que ingressam (quase) monolíngües em alemão na Pré-escola, mas **não dificulta a sua socialização e interação e o seu desenvolvimento social e cognitivo**, ao menos em parte, porque na macroestrutura social destas escolas há iniciativas práticas que facilitam a inclusão e o aprendizado dessas crianças. Cabe, então, averiguar se esse esforço se confirma na microestrutura social, isto é, na interação face a face, o que faremos na seção 4.6.

Nesta seção, discutimos a visão dos professores sobre o papel do alemão na socialização e no desenvolvimento cognitivo das crianças que ingressam com restrito ou nenhum conhecimento de português na Pré-escola, bem como o impacto negativo e os conflitos identitários e educacionais gerados pela repressão lingüística do Estado Novo, que, ao proibir o uso de alemão, destituiu a maioria dos professores deste estudo de sua única língua de domínio, durante a sua infância e adolescência. Com isso, em alguma medida, lhes tirava o seu direito à fala (OLIVEIRA, 2000) e os levava ao silenciamento no cenário escolar, conforme ilustram os excertos 2e e 4e das entrevistas com Tália e Nora. As suas experiências negativas com a proibição do alemão os levaram a “entender os ambientes educacionais como

de uso exclusivo da variedade padrão e oficial” (McGROARTY, 2001, p. 20) - o português. Mesmo após seis décadas (1939 - 2004), a força dessa crença ainda transparece em seu unânime sentimento de necessidade de ter que justificar o seu eventual ou freqüente uso de alemão em aula e em muitos comentários como os de Meire e Leila, por exemplo: “O correto não é, pois estamos num lugar público onde não se deve falar [alemão], e ainda temos alunos que não entendem o alemão” (Meire) e “A língua oficial é o português, portanto, em sala de aula deve-se falar o português, exceto nas aulas de alemão” (Leila).

Além da pressão do atual mercado lingüístico (BOURDIEU, 1998), em maior ou menor grau, também as crenças e os preconceitos lingüísticos, suscitados pela repressão às línguas alóctones norteiam as suas atitudes e práticas sociais. Entre os 20 professores, 8 (40%), em maior ou menor grau, revelaram-se contra o uso de alemão em aula, e a maioria parece encontrar-se diante de um conflito, pois a despeito de não mais proibir o alemão em aula, restringe o seu uso apenas a explicações semânticas, e no fundo ainda parece crer que está fazendo algo “errado” ao falar alemão em aula e que o “o correto seria falar o português, só o português” (Jane, 7.12.2004, fita cassete 5: lado A). Diante desse conflito, precisa escolher entre o certo e o errado: “Então a gente fica entre o certo e o errado, mas coloca entre esses dois primeiro o aluno” (Tália, 9.12.2004, fita cassete 3: lado A). Portanto, embora as escolas deste estudo não mais proibam abertamente o uso de alemão em aula, também não o apóiam, uma vez que vários professores referiram que nos últimos anos a direção não aborda mais esse assunto. Contudo, não discutir essa questão e ignorar a língua também é uma forma de apressar o seu apagamento (SKUTNABB-KANGAS, 1988).

Diante do exposto nesta seção, atentamos para a necessidade de um debate aberto e sob uma perspectiva sociolingüística dessa e de outras questões emergentes do contato lingüístico alemão-português, no sentido de desconstruir essas e outras crenças e preconceitos lingüísticos, que habitam o discurso e o fazer didático-pedagógico desses e, muito provavelmente, também de professores de outras comunidades teuto-brasileiras. Tal desconstrução constitui um dos grandes desafios a ser abraçado pelos lingüistas e pelos profissionais de educação e, sobretudo, pelos professores de língua e a direção das instituições educacionais.

Para finalizar esta seção, vale destacar que, a repressão lingüística não constituía e nem constitui um estímulo (como apregoava o Estado Novo) para aprender o português. O maior estímulo para o seu aprendizado e para a atual mudança para o português reside na orientação (instrumental e/ou integrativa) (GARDNER, 1982; KAUFMANN, 1997) dos membros destas comunidades. Esta, por sua vez, como já observara Altenhofen (1996), é

fortemente determinada pelas demandas socioculturais trazidas pelas mudanças estruturais e socioeconômicas (como a urbanização, a instalação de fábricas e a chegada de “gente de fora”), conforme mostramos nas seções 3.4 e 4.1 e aprofundaremos na próxima seção.

#### **4.4 Atitudes e concepções lingüísticas: a manutenção do HR**

Nesta seção, discutiremos os fatores demográficos e institucionais, e as atitudes e concepções lingüísticas dos professores bem como os seus comportamentos socioculturais e sociolingüísticos, que podem favorecer a manutenção ou acelerar a substituição do HR pelo português. Com isso aprofundaremos a discussão (introduzida na seção 4.1 e, indiretamente, abordada nas seções anteriores) sobre atitudes e concepções lingüísticas em relação à manutenção da variedade dialetal HR em contato com as variedades “padrão” (alemão e português), fundamentando-nos, sobretudo, no modelo proposto por Giles, Bourhis e Taylor (1977 apud BAKER, 1997, p. 53). Estes autores referem três fatores que influenciam o comportamento dos falantes no sentido de manter ou substituir a sua língua: 1) a extensão demográfica (número de falantes de uma variedade); 2) o *status* (poder socioeconômico dos falantes) e 3) o suporte institucional (ver na subseção 2.4.3). Uma análise geral do comportamento sociolingüístico dos membros destas comunidades de fala, sobretudo dos professores de suas escolas, em relação à manutenção do HR, a partir dos dados gerados na pesquisa de campo e de nossos conhecimentos prévios (filha da comunidade) sobre estas comunidades, nos permite fazer a reflexão a seguir.

Concernente aos fatores **demográficos**, convém destacar que as escolas estão inseridas em comunidades rurais bastante insuladas, onde as redes de comunicação de seus membros tendem a ser mais densas e isso favorece a manutenção da língua minoritária. A maioria dos professores mora desde a sua infância nestas comunidades e concentra o seu trabalho e lazer na comunidade local e arredores. Trata-se de pequenas comunidades estritamente rurais até o final da década de 80 e, atualmente, a maior parte de sua população ainda vive em área rural. Em áreas rurais, o contato com outros falantes, em geral, é muito menor do que em centros urbanos e, além disso, a população do município de Tupandi era quase 100% descendente de imigrantes alemães até a sua emancipação (em 1988), o que desfavoreceu o casamento interlínguas (BAKER, 1997) e o contato cotidiano com falantes de português.

A emancipação de Tupandi (A) trouxe investimentos socioeconômicos que viabilizaram a sua inserção no mercado nacional e, segundo vários professores, atraíram



“muita gente de fora que não sabe alemão”. Isso diminuiu o percentual de concentração de descendentes alemães para cerca de 98% nas comunidades B e C, e para 95% na comunidade A. Essa concentração, portanto, continua muito alta, porém, para os membros da comunidade A, os 5% representam “muita gente de fora”, porque o elemento exógeno contribui para reforçar a identidade étnica local. À homogeneidade etnolingüística soma-se a falta de acesso ao aprendizado formal de português por parte da maioria de sua população até 1939 e o acesso ao ensino apenas até a 4ª série até 1972.<sup>87</sup>

Todos esses fatores contribuíram para aumentar a densidade de suas redes de comunicação em HR e favoreceram a sua manutenção de tal modo que, dos 312 alunos (5ª geração), 170 (54%) referiram ter um alto grau de domínio e 151 (48%) um alto grau de uso de HR no cenário familiar (ver o gráfico 4). Além disso, em muitos contextos interacionais e situacionais, é essencial alternar entre o alemão e português para facilitar e até mesmo viabilizar a comunicação inter e intrageracional, o que confirma o alto grau de manutenção do HR nestas comunidades de fala.

Concernente ao *status* (econômico, social, político e simbólico) e ao **suporte institucional**, vale salientar que, por um lado, o uso do HR não se restringe às pessoas de baixo poder aquisitivo, mas perpassa todas as classes sociais destas comunidades, pois a maioria de sua população, em maior ou menor grau, é bilíngüe e, em geral, fala alemão e português de forma alternada. Conforme vimos na tabela 2, a frequência do uso desse estilo está relacionada às identidades de grupo e de colono, e é fortemente determinada pelo grau de exigência de um estilo mais ou menos monitorado, pelo grau de intimidade entre os interlocutores e o seu grau de domínio de ambas as variedades. Em atividades relacionadas à agropecuária e entre amigos e familiares, a maioria descreveu o seu uso desse estilo como ‘muito comum’; já em setores comerciais e em órgãos públicos prevalece o uso de português e sua alternância com o HR, a qual uma pequena maioria descreveu como ‘incomum’ e os demais como ‘comum’.

Por outro lado, a despeito de o HR ser herdado de seus ascendentes, de constituir um meio pelo qual seus membros expressam o seu pertencimento e a sua lealdade ao intragrupo e de constituir o principal símbolo de suas raízes culturais e de sua identidade étnica, as quais desejam manter, o HR, freqüentemente, sequer goza de prestígio encoberto. Ao contrário, segundo vários comentários, sobretudo entre os membros da 4ª e 5ª gerações e no cenário escolar, onde, além de prevalecer o uso do português, o HR concorre com o alemão padrão e

---

<sup>87</sup> Aqui vale lembrar o excerto 2e, onde Tália refere que na década de 50 o ensino em sua comunidade resumia-se a ler e decorar textos sem entender algo.

carrega o estigma de ser um alemão “errado” por não ser “o alemão gramatical”. Nesse cenário, mais precisamente entre os 312 alunos e seus professores, não raras vezes, ouvimos comentários como: “O alemão que nós falamos não é o alemão correto, o gramatical” (Diário de campo: Mara, 18.05.2004). Portanto, a despeito de a 5ª geração apresentar um alto grau de domínio do HR, ela parece, cada vez mais, restringir o uso dessa variedade à comunicação familiar, porque os jovens parecem ter vergonha de falar alemão (HR) em público, conforme mostra este excerto:

**Excerto (7e)**

- 356 Neusa: [...] que nem a minha filha, estes dias quando eu fui pra São Leopoldo, nós  
357 fomos ao Shopping, e ela disse assim: ‘**mãe nós vamos ao Shopping, mas lá**  
358 **tu não falas alemão comigo.**’  
359 Pesq.: Por quê?  
→ 360 Neusa: Porque ela não quer. Eu disse: ‘filha, isso tu podes dizer em casa pra mim,  
361 mas a mãe fala alemão. **Porque eu tenho orgulho de saber falar alemão.**  
362 Eu disse pra ela: ‘**filha, eu gostaria que tu tivesses este orgulho também.**’  
363 Pesq.: Hum hum.  
364 Neusa: Porque eu vejo assim, **quanto mais línguas tu sabes falar, do jeito que tu**  
365 **falas, mas tu falas.**  
366 Pesq.: É. Hum hum.  
→ 367 Neusa: **Mas estes jovens assim, hoje eles, justo na idade que estão, né. Acham que**  
368 **é vergonha falar alemão.**

(Excerto da entrevista com Neusa, 22.12.2004, fita cassete 5: lado A).

Aqui é importante mencionar que, em 45 páginas<sup>88</sup> de excertos de entrevistas com 10 professores, Neusa é a única que referiu ter orgulho de falar alemão (HR) e reafirmou isso em vários comentários informais, enquanto os demais 9 professores usaram 15 vezes o termo ‘vergonha’ em referência às suas experiências com o uso de HR. As experiências negativas dos professores (formadores de opinião) e dos membros dessas comunidades com a proibição do alemão, sem dúvida, contribuíram para a estigmatização do HR e durante décadas também do alemão “padrão”, visto que seu ensino foi banido por longo período.

O **silenciamento** da língua e da cultura alemãs durante décadas representa uma perda irreparável que transparece em conversas informais com alunos de alemão (muitas vezes oriundos de centros urbanos), que muitas vezes lamentam o fato de seus avós e pais não lhes terem ensinado alemão. Nos centros urbanos, onde a pressão social impõe o uso da língua oficial, os falantes substituíram a língua alemã rapidamente pelo português.

<sup>88</sup> Na análise do uso do termo ‘vergonha’ nos baseamos fundamentalmente nas entrevistas. As 45 páginas de excertos cobrem apenas em torno de 25% do tempo de gravação das entrevistas. A escolha das transcrições teve como critério: desvelar experiências, atitudes e concepções linguísticas dos professores acerca de questões emergentes do contato linguístico entre o português, o alemão padrão e o HR e suas implicações no ensino-aprendizagem do português e na manutenção do HR.

Conforme vimos na subseção 3.4.1, em áreas rurais como, por exemplo, nas comunidades deste estudo, a pressão social foi muito menor e a manutenção das variedades alemãs, sobretudo do HR, foi fortemente favorecida pelo seu **isolamento geográfico** até a década de 30; pela **falta de acesso ao aprendizado formal de português** pela 1ª e 2ª gerações e pela grande maioria da 3ª geração de descendentes de imigrantes alemães e pela sua **homogeneidade étnica alemã** que, até a década de 80, desfavoreceu o casamento interlínguas (BAKER, 1997) e o contato cotidiano com falantes de português e, por extensão, fortaleceu as redes de comunicação em HR e sua alternância com o português, bem como a expressão de sua identidade teuto-brasileira. Além disso, até 1939 - quando da proibição das variedades alemãs e a imposição do uso exclusivo do português no cenário escolar - o alemão padrão constituía a língua dominante na educação destas comunidades.

Contudo, no cenário familiar e na vida cotidiana, o HR manteve-se como língua majoritária até 1988, quando da emancipação político-administrativa de Tupandi. Isso aumentou o contato entre o HR e o português e “despertou um sentimento de perda de sua língua” (ROMAINE, 1995, p. 323), por um lado, e, por outro, trouxe uma maior autonomia às autoridades educacionais locais e viabilizou a sua “interferência” na política lingüística local, levando-as a sair em defesa de sua língua através da introdução do ensino de alemão “padrão” no 2º Grau, em 1991, e no Ensino Fundamental, em 2001.

Essas mudanças na política lingüística local contribuem para a revitalização e re-significação do alemão padrão, que passou a ocupar, nos currículos escolares, o espaço facultado por lei às línguas estrangeiras. Por um lado, o seu ensino parece contribuir para um processo de “mudança de crenças e atitudes” (BARCELOS, 2001, p. 85) em direção à aceitação do uso de alemão em aula pelos professores, pois a maioria referiu que “não proib[e] mais” o alemão, e alguns já o usam como um verdadeiro instrumento de co-construção do conhecimento como, por exemplo, Lisa nos segmentos 11, 12 e 13. A mudança de crenças, atitudes e práticas sociais de alguns professores também é influenciada por sua formação profissional. Assim, por exemplo, Tália afirma: “Hoje eu não proíbo mais o alemão em aula e sempre, quando necessário, eu falo alemão” (Diário de campo: Tália, 29.11.2004).

Por outro lado, com o ensino de alemão “padrão”, o HR e seus falantes passaram a concorrer com o prestígio e o *status* social e jurídico, conferido às variedades “padrão” e aos seus falantes, conforme transparece em vários comentários informais:

- 1) “Eu gostaria de ter com quem falar o *Standarddeutsch*, mas aqui todo mundo só fala essa coisa horrível [HR]” (Diário de campo: Leila, 17.11.2004, grifo nosso);

- 2) “A nossa professora disse que o alemão que nós falamos não é o ceerto” (Diário de campo: aluna, 18.05.2004);
- 3) “O alemão que nós falamos não é o **alemão correto, o gramatical**” (Diário de campo: Mara, 18.05.2004);
- 4) “Ah, você é professora de alemão? Hum, então é **melhor ter cuidado com o meu alemão** [HR]” (Diário de campo: Nora, 25.11.2004).

Nesses comentários, o alemão “padrão” é comparado com a variedade dialetal HR que, segundo vários professores, por não ser “o alemão gramatical” ou o “*Standarddeutsch*”, chega a ser descrita como uma “coisa horrorosa”. No comentário de Nora, a valoração negativa do HR é muito mais sutil, pois, ao perceber que a sua interlocutora é professora de alemão, ela parece ficar com vergonha e/ou com receio de falar HR - a variedade sem prestígio e, em geral, percebida como “incorreta” pelos membros destas comunidades e pelos seus professores, que atualizam a valoração negativa do HR entre os seus alunos, conforme também podemos observar neste excerto de uma conversa com os alunos da 2ª série:

**Excerto (8e)**

- 01      Jairo:    A gente tá aprendendo alemão com a Nena [professora de alemão].  
 02      Pesq.:    É? Que bom!  
 → 03      Janice:    É, e o alemão certo ã:h o alemão que a gente fala assim [HR] é errado. A gente tá  
 04                 aprendendo o ceerto.  
 05      Pesq.:    Tu achas que o alemão que vocês falam é errado?  
 06      ♀         Sim.  
 07      ♂         Hum hum.  
 08      Janice:    Sim.  
 09      ♂         É.  
 → 10      Pesq.:    E, por que tu achas que o alemão que vocês falam é errado?  
 11      Janice:    Porque a Nena disse a Nena disse, qual a gente fala é o errado e qual ela está  
 12                 aprendendo é o certo.

(Conversa com os alunos da 2ª série, 13.05.2004, fita cassete 1: lado A).

Os comentários acima e os excertos (7e) e (8e) revelam que as instituições educacionais constituem um *locus* potencial para a (re)produção, o fomento e a veiculação de crenças e preconceitos lingüísticos e retratam bem o que Skutnabb-Kangas (1988) escreve sobre o preconceito lingüístico e a discriminação cultural que freqüentemente impera em sociedades plurilíngües, os quais muitas vezes impedem que as crianças de minorias se identifiquem positivamente com a sua língua materna original e as forcem a sentir vergonha de sua língua, de sua origem, de seu grupo e de sua cultura. Assim, em busca de aceitação, muitos negam seu grupo e sua língua e identidade lingüística originais e as substituem “voluntariamente” pela variedade de prestígio. As atitudes lingüísticas, portanto, refletem “o

poder e o *status* social entre grupos dentro de um modelo político” (CLAIR, 1982, p. 167 - 168).

Conforme vimos nas seções anteriores, atualmente, prevalece o uso do português no cenário escolar, em parte, porque a ideologia dominante impõe o domínio da língua padrão. O seu domínio confere prestígio e *status* social e econômico aos seus falantes e pode favorecer a sua ascensão social e, por isso, transforma-se num capital simbólico (BOURDIEU, 1998) que todos almejam possuir. Nas comunidades deste estudo, as posições sociais de prestígio e poder são todas ocupadas por indivíduos que dominam o português, ou o português e o HR e, eventualmente, também o alemão “padrão”, e, em geral, eles também possuem um maior poder aquisitivo do que os que dominam apenas o HR ou que possuem um restrito conhecimento de português. Para traçar um perfil geral da visão e das atitudes dos professores em relação ao cultivo de suas raízes culturais e à manutenção das variedades alemãs (alemão padrão e HR) lhes apresentamos 12 perguntas <sup>89</sup>, sendo que, nesta tabela, apresentamos apenas os resultados das perguntas mais significativas para este estudo:

<b>Tabela 5</b>	Cultivo das tradições culturais e das variedades alemãs.	sim	não	Total
1)	Você sabe falar <i>Hunsrückisch</i> ?	19 (95%)	1 (5%)	20
2)	Você costuma ler os textos em <i>Hunsrückisch</i> do jornal local ‘Primeira Hora’ de Bom Princípio? Por quê?	5 (25%)	15 (75%)	20
3)	Você sabe ler, escrever e falar em alemão padrão?	2 (10%)	18 (90%)	20
4)	Você gostaria de aprender o alemão padrão? Por quê?	11 (55%) <sup>1</sup>	7 (35%)	20
5)	A escola deveria aumentar a carga horária das aulas de alemão? Comente.	13 (65%)	7 (35%)	20
6)	A escola deve preservar o folclore e as tradições da cultura alemã? Comente.	19 (95%)	1 (5%)	20
7)	Você escuta regularmente música alemã?	6 (30%)	14 (70%)	20

**Legenda:** 1 (As professoras de alemão referiram que gostariam poder falar mais o “*Standarddeutsch*”).

Os 19 (95%) professores favoráveis ao cultivo do folclore e das tradições da cultura alemã no cenário escolar, em geral, mencionaram a importância de “preservar a [sua] cultura” ou de “cultivar as [suas] origens e raízes”, porém apenas 6 (30%) escutam regularmente música alemã. E, a despeito de 19 (95%) professores (parte da elite cultural dessas comunidades) dominarem o HR e de a mídia local, mais precisamente, o jornal semanal

<sup>89</sup> Ver a primeira parte do questionário no apêndice E.

‘Primeira Hora’ de Bom Princípio (disponível na escola) apoiar a manutenção do HR através da publicação de artigos nessa variedade <sup>90</sup>, que também é usada nos contos do Pe. Balduino Rambo, o interesse em mantê-la parece muito pequeno, tendo em vista, por exemplo, que apenas 5 (25%) desses professores lêem, às vezes, esses artigos, e aqueles que não os lêem alegaram razões como: “não entendo muito bem o que está escrito”; “os textos não são interessantes”; “não gosto de ler jornais”; “não sei ler alemão” e “prefiro ler o alemão clássico”.

Em contrapartida, apenas as duas professoras de alemão dominam o alemão padrão e elas lamentam não poder falar essa variedade com a maioria dos membros de suas comunidades porque eles não sabem falar alemão padrão; uma professora referiu que não sabe alemão e gostaria de aprender essa variedade para facilitar o seu entrosamento com os munícipes, e 10 (50%) gostariam de aprendê-la para poder falar “o alemão correto”, ou “o alemão gramatical”, ou ainda “o alemão clássico”. A motivação desses professores para aprender o alemão padrão é de ordem instrumental e integrativa (GARDNER, 1982, p. 134), visto que ela parece residir, primordialmente, em seu desejo de melhorar o seu alemão e livrar-se do estigma vinculado à variedade dialetal HR, ou seja, na busca pelo prestígio e *status* social e jurídico conferido à variedade padrão em âmbito (inter)nacional. Apenas 7 (35%) professores não têm interesse em aprender o alemão padrão.

Relativamente ao **suporte institucional** para a manutenção do HR, vale mencionar que, mensalmente, a prefeitura promove um café social para os idosos e, nesse evento, o padre reza uma missa e profere o sermão numa espécie de ‘alemão padrão local’ para atender às necessidades lingüísticas desse público que, em geral, tem dificuldade de entender o português. Quanto ao aumento do número de horas-aula de alemão “padrão”, os 13 (65%) professores favoráveis, em geral, referiram que uma hora semanal é insuficiente para promover o seu aprendizado. É mesmo um absurdo imaginar que alguém possa sentir-se motivado e aprender uma língua com apenas uma hora semanal. Entre os 7 (35%) professores que acreditam que um período semanal é suficiente, alguns temem que com o aumento do número de aulas de alemão “os alunos acab[em] perdendo o interesse” (Nena), porque “têm alunos que não dão o devido valor e não gostam” (Meire). Outros destacam que “as aulas de alemão são apenas um complemento” (Jane e Nora) e que “[...] nós moramos no Brasil onde se fala português e, portanto, o aluno tem que aprender primeiro o português” (Jane e Dana) e “se ele tiver interesse em aprender alemão ele buscará no futuro” (Dana). Como o HR

---

<sup>90</sup> Ver um exemplar no anexo C.

constitui uma variedade alemã, essas professoras não conferem ao ensino de alemão o *status* de língua estrangeira e acreditam que “com um período semanal é possível permanecer com o alemão, o falar e o entender, a nossa riqueza cultural” (Ane). Contudo, elas parecem desconsiderar que o alemão padrão e o HR constituem variedades alemãs bem distintas e que para a maioria dos alunos que “vem de fora” elas são línguas estrangeiras.

Além disso, para Dana e Jane os alunos precisam aprender primeiro o português porque estamos no Brasil. Essa crença reflete uma estreita ligação entre língua e nacionalidade, a luta entre culturas (BOURDIEU, 1998) e uma resistência ao ensino bilíngüe e ao bilingüismo (precoce) (MEISEL, 2004), suscitada pelas políticas lingüísticas (atitudes públicas) repressivas e excludentes no decorrer da história brasileira. Nesse sentido, destacamos a repressão às línguas alóctones pelo Estado Novo, que ideologizou o mito da língua única e fortaleceu a crença de que o monolingüismo representa o caso natural ou “normal” do desenvolvimento lingüístico da criança, e que desviar dessa norma implica riscos e problemas, os quais é melhor evitar como, por exemplo, as “trocas de letras” que são percebidas como uma “dificuldade” advinda de “interferências” do alemão (HR) pela maioria dos professores deste estudo.

Qual professor de língua estrangeira já não se deparou com a crença de que “a criança exposta a mais de uma língua, durante as fases iniciais do desenvolvimento, pode ser confundida lingüística, cognitiva e emocionalmente” (MEISEL, 2004, p. 91). Como bem observa Meisel, tais preocupações e supostos prejuízos defrontam pais, educadores e legisladores com sérias dúvidas, sobre a exequibilidade da educação bilíngüe, e muitas vezes os levam a escolher a opção que lhes parece mais prudente: o monolingüismo.<sup>91</sup>

Por essas e inúmeras outras razões, o ensino de línguas estrangeiras e, sobretudo, a educação bilíngüe, muitas vezes, parecem ficar relegados a um segundo plano, conforme transparece nos comentários supracitados e na resposta de Meire, quando perguntada se gostaria de aprender alemão “padrão”: “Não tenho necessidade de saber alemão padrão, pois nasci e moro no Brasil, onde se fala o português. Acredito que antes de as pessoas saber falar o alemão, corretamente, deveriam, em geral, aprender a falar e escrever melhor o português” (Meire). Qual professor de línguas já não se deparou com esse tipo de argumento, sobretudo, quando se discute a introdução de mais uma língua estrangeira no currículo e/ou a carga

---

<sup>91</sup> Aqui nos deparamos com um paradoxo que reflete a luta entre culturas (BOURDIEU, 1998) em nossa sociedade mais ampla: quando se trata do ensino de inglês a crença freqüentemente articulada é a de que quanto mais cedo melhor; já o ensino precoce de outras línguas, entre elas o alemão, muitas vezes é visto como prejudicial.

horária do ensino de línguas numa instituição educacional. Introduzir uma hora semanal de qualquer língua estrangeira, a nosso ver, revela a ínfima importância que a instituição e o seu corpo docente conferem ao ensino dessa língua.

Diante disso, atentamos para a necessidade de as teorias lingüísticas e, sobretudo, os cursos de formação de professores levarem em conta a capacidade humana para o multilingüismo (precoce) e fomentarem a conscientização sociolingüística com debates sobre os benefícios sociais, cognitivos e acadêmicos do bilingüismo (KING e MACKEY, 2007). Desse modo, contribuirão para a desconstrução de preconceitos lingüísticos e das preocupações injustificadas de pais e professores, em relação às supostas “dificuldades” freqüentemente atribuídas a crianças bilíngües (MEISEL, 2004). Um trabalho conjunto e contínuo nesse sentido é fundamental para fomentar o bilingüismo societal e a implementação do ensino bilíngüe em comunidades bilíngües.

Em síntese, quanto aos **fatores institucionais**, observa-se que o HR conta com um pequeno apoio da mídia e da religião, principalmente, para atender às necessidades lingüísticas dos mais idosos destas comunidades de fala. Contudo, principalmente a partir da emancipação de Tupandi, o HR está perdendo espaço nos setores administrativos, onde prevalece o uso de português e a sua alternância com o HR, e no setor educacional, onde as variedades alemãs foram radicalmente punidas e banidas por décadas e atualmente predomina a língua majoritária. Além disso, com a introdução do ensino de alemão “padrão”, o HR passou a concorrer com duas variedades padrão (português e alemão) que conferem prestígio e *status* social aos seus falantes. O ensino de alemão “padrão”, por um lado, revela-se um instrumento pelo qual, simultaneamente, se fomenta a valorização das raízes culturais de suas comunidades e se reforça o prestígio e o *status* social e jurídico, conferido a essa variedade, e, por outro, revela-se um instrumento pelo qual se reforça a estigmatização do HR, através da freqüente atualização da crença da maioria de seus munícipes que, em geral, destacam que não falam “o alemão correto” ou “o alemão gramatical”. Essa crença, portanto, passou a ser fomentada e freqüentemente veiculada nas instituições educacionais que, em geral, constituem um *locus* potencial para a (re)produção de crenças e preconceitos lingüísticos, conforme mostram os excertos 7e e 8e. A valoração negativa do HR pelas gerações mais jovens, no cenário escolar, consolida o preconceito contra essa variedade local e aponta para um processo de deslocamento lingüístico (*language shift*) (KLEIMAN, 2002, p. 268) em direção à língua dominante, nesse caso, um deslocamento do uso habitual de HR em direção ao português.



Na seção a seguir, discutiremos as atitudes e concepções lingüísticas dos professores em relação aos traços de fala destas comunidades e as suas implicações sociais na aprendizagem.

#### **4.5 Atitudes e concepções lingüísticas: os traços de fala no português de contato com o HR**

Nesta seção, discutiremos as seguintes perguntas: Há traços de fala específicos que caracterizam o repertório lingüístico das comunidades deste estudo? Quais são os mais comuns e qual é a sua origem na visão dos professores? Como os professores abordam e avaliam esses traços de fala? Como “erros” e “interferências” que devem ser eliminados e/ou como traços da identidade teuto-brasileira de sua comunidade de fala e de seus alunos, cuja expressão deve ser respeitada?

Nas primeiras conversas informais (maio/2004), alguns professores teceram comentários sobre a influência do alemão no aprendizado do português como, por exemplo: “Os alunos que falam alemão geralmente têm mais dificuldades no português; se eles não falassem sempre alemão em casa não fariam tanta troca de letras” (Diário de campo: Jaci, 7.05.2004) e “Aqui têm muitos alunos que falam só alemão em casa, e eu notei que eles geralmente fazem mais trocas de letras” (Diário de campo: Meire, 24.05.2004), o que também foi mencionado por Ane, Lisa, Nora e Mara.

Na perspectiva desses professores, portanto, existem diferenças entre a expressão em português dos alunos falantes e dos não-falantes de alemão. Assim, na segunda fase da pesquisa de campo, procuramos averiguar se e em que medida os demais professores ratificariam a existência de supostas diferenças, perguntando-lhes: Existem diferenças entre a produção oral em português (fala e leitura em voz alta) dos alunos falantes e dos não-falantes de alemão? Em caso positivo, dê alguns exemplos. Entre os 20 professores, apenas Dana e Liane responderam que não notam (muito) e os demais ratificaram a existência de diferenças, sendo que Jane, Lara, Neusa e Nena apenas responderam “sim” e os demais acrescentaram algum exemplo, conforme podemos observar em seus comentários:

- 1) “**Não noto muito**, geralmente o aluno mais tímido, quando lê para os colegas tem sotaque mais perceptível, até mesmo na apresentação de trabalhos, quando lhe é exigido alguma explanação para os colegas” (Dana).
- 2) “**Não noto**, convivo no meio deles e não vejo diferença. Mas outras pessoas que vêm de fora (outro lugar) dizem que sim” (Liane).

- 3) “Existem diferenças, pois os que falam alemão **apresentam um sotaque onde trocam os sons das letras** como, por exemplo: p por b, d por t, r por rr, etc.” (Ane).
- 4) “Os alunos **não-falantes de alemão, com certeza, têm menos dificuldades no português**” (Jaci).
- 5) “Existem, pois, em geral, os alunos que falam alemão têm **sotaque alemão** no português” (Leila).
- 6) “Sim. Noto que as **crianças não-falantes de alemão sabem se expressar melhor e utilizam palavras mais difíceis** (vocabulário). As trocas do /t/ pelo /d/ e do /d/ pelo /t/ são as mais comuns na fala dos falantes de alemão e depois se refletem também na escrita. As **crianças que moram junto com os avós trocam mais letras que as outras**. Nas crianças que vêm para a 1ª série e que praticamente não sabem português, nota-se que essa troca é uma das mais difíceis de ser superada, assim como a troca do /p/ pelo /b/ e do /b/ pelo /p/” (Lisa).
- 7) “Sim, por exemplo, ‘**bomba**’ em vez de ‘pomba’ e ‘**chente**’ em vez de ‘gente’” (Lori).
- 8) “Sim, os alunos **falantes de português conseguem articular melhor as palavras do que os alunos falantes de alemão**” (Mara).
- 9) “Sim, pois os alunos **falantes de português, pronunciam as palavras com bem mais facilidade e segurança do que os que falam alemão**, principalmente quando se encontram as letras p/b, t/d, r/rr e j/ch” (Meire).
- 10) “Às vezes sim, por exemplo, ‘**a chente**’ para ‘a gente’ e ‘**caro**’ para ‘carro’” (Nara).
- 11) “Geralmente os **alunos que só falam português se expressam melhor**, têm vocabulário mais amplo, mas na minha opinião **nada impede a pessoa de aprender bem as duas línguas se bem trabalhadas e se a pessoa busca**” (Nora).
- 12) “Os alunos falantes de alemão muitas vezes **misturam** palavras em alemão, quando não sabem determinada palavra em português como, por exemplo: eu fui no **chop**. (Eu fui no galpão)” (Rita).
- 13) “Os **falantes de alemão apresentam dificuldades na pronúncia de certas palavras, puxam**” (Rose).
- 14) “Existem diferenças onde os alunos falantes de alemão pronunciam com um pouco **mais de dificuldade certas palavras ou ‘puxam’ mais**. Há **mais dificuldades** para os falantes de alemão” (Sheila).
- 15) “Se o aluno fala muito alemão, sim” (Sueli).

Para Jaci, os alunos “**não-falantes de alemão, com certeza, têm menos dificuldades no português**” (grifo nosso) e, de acordo com alguns professores, eles: “conseguem articular melhor as palavras” (Mara); “sabem se expressar melhor e utilizam palavras mais difíceis” (Lisa); “pronunciam as palavras com bem mais facilidade e segurança do que os que falam alemão, principalmente quando se encontram as letras p/b, t/d, r/rr e j/ch” (Meire) e “se expressam melhor, têm vocabulário mais amplo” (Nora). Nesses comentários observamos juízos de valor, que apontam para a crença de que falar alemão dificulta o aprendizado de português.

Em contrapartida, os alunos **falantes de alemão**, segundo alguns professores, têm mais “dificuldades” na compreensão e na expressão do português, porque eles: “pronunciam com um pouco mais de dificuldade certas palavras ou ‘puxam’ mais” (Sheila); “apresentam dificuldades na pronúncia de certas palavras, puxam” (Rose); “muitas vezes misturam palavras em alemão, quando não sabem determinada palavra em português” (Rita); “têm sotaque alemão no português” (Leila); ou “apresentam um sotaque onde trocam os sons das letras como, por exemplo: p por b, d por t, r por rr, etc.” (Ane). Assim como Ane, também Lisa reafirma o que vários professores haviam mencionado em relação à “troca de letras”, na primeira fase da pesquisa de campo: “as crianças que moram junto com os avós trocam mais letras que as outras”. Além disso, Lisa destaca que as (des)sonorizações dos fonemas / b, d / < > / p, t / constituem as trocas mais comuns e as mais difíceis de serem superadas pelas crianças que ingressam com restrito conhecimento de português na 1ª série.

Também nas entrevistas a maioria dos professores referiu que as “trocas de letras”, particularmente, as (des)sonorizações dos fonemas / b, d, g, ʒ / < > / p, t, k, ʃ / e a neutralização da vibrante são muito mais comuns na produção dos alunos que falam muito alemão em casa como, por exemplo, transparece no comentário de uma professora de português: “a incidência desses erros sempre se dá com índice maior nos alunos que falam a língua alemã em casa” (Entrevista com Leila, 20.12.2004, fita cassete 7: linhas 45 - 47). Para fundamentar mais essa questão escolhemos um excerto, relativamente grande, da entrevista com Nora, porque além de tratar dessa questão também aponta para possíveis implicações da identidade étnica no tratamento dos “erros típicos” dos alunos que “vêm de fora” em oposição às “típicas trocas de letras” dos alunos falantes de alemão, o que discutiremos a partir dos excertos de leitura e dos segmentos de interação na seção 4.6.

#### **Excerto (9e)**

- 01      Pesq.: Aqui na questão, se falar alemão em casa dificulta o aprendizado do português, a  
 02      Senhora colocou: “**não dificulta, apenas há troca de letras e o sotaque**”. Então,  
 03      quer dizer que a Senhora acha que é por causa disso que eles trocam letras?  
 → 04      Nora: É, eu acho que tem tem a ver né, porque a pronúncia é diferente, né.  
 05      Pesq.: Hum hum.  
 06      Nora: E aí, pra quem **fala alemão já fica mais difícil pronunciar**.  
 07      Pesq.: Hum hum. E por que que fica mais difícil pronunciar pra quem fala alemão?  
 → 08      Nora: Não sei se é só o sotaque, mas eu acho que é assim também, porque o alemão já tem a  
 09      pronúncia diferente, acho que é muito assim, muito acostumados a isso, já **fica mais**  
 10      **fácil trocar**.  
 11      Pesq.: Hum hum.  
 → 12      Nora: Isso também pelo que estou vendo, com aquele aluno que **veio de fora e só fala**  
 13      **português, porque ele não faz essas trocas**.  
 14      Pesq.: Hum hum. Na pronúncia isso?  
 15      Nora: É.  
 [...]

- 134 Nora: Eu tinha uma **aluna que só falava português**, mas também ãh falou assim muito  
 135 errado, que veio de casa assim com um português, ãh deixando letras fora e assim.  
 136 Essa criança escrevia bem assim.
- 137 Pesq.: Hum hum. Como ela falava?  
 138 Nora: É esse ‘nóis’, ‘nóis caminha’, né assim, do jeito que ela falava ela escrevia. Foi  muito  
 139 difícil trabalhar com essa criança.
- 140 Pesq.: Hum hum.  
 141 Nora: Eu **até achei mais dificuldade de trabalhar com ela do que com as crianças que**  
 142 **falam alemão e que trocam letra assim. Eu sinto mais facilidade em corrigir elas**  
 143 **do que aquela criança que veio de fora.**
- 144 Pesq.: Hum hum. Por que será que a Senhora sente mais facilidade em corrigir elas do que a  
 145 outra?
- 146 Nora: **Não sei se aceitam mais fácil**, porque essa criança talvez seja um caso único. Ela foi  
 147 muito difícil de ela aceitar,  
 148 Pesq.: Hum hum.  
 149 Nora: porque os pais falavam assim,  
 150 Pesq.: Hum hum.
- 151 Nora: a família falava assim e **ela achava que os pais estavam certos, e que a professora**  
 152 **tava falando errado né?**  
 153 Pesq.: Aaahh. hum hum.  
 154 Nora: ‘*Nóis brinca*’, assim bem assim né?  
 155 Pesq.: Hum hum.
- 156 Nora: Quando eu tentava corrigir ãh, normalmente, ‘**meus pais falam assim eu falo assim**’  
 157 **e achou correto aquilo e não quis que eu corrigisse ela. Ela passou assim por esta**  
 158 **escola, mas não ficou muito tempo nesta escola.**
- 159 Pesq.: Ela tinha as trocas de letras aqui relacionadas? [citadas no parágrafo anterior].
- 160 Nora: Não, não tinha isso, era assim mais na fala na pronúncia, deixando letras fora nos  
 161 verbos, isso ali que ela tinha mais.
- 162 Pesq.: Então, na sua opinião, essas trocas de letras aqui nesta lista são mais característicos na  
 163 produção dos falantes de alemão, isso?  
 164 Nora: **Sim, sim.**  
 165 Pesq.: É?  
 166 Nora: Que têm crianças que eu vejo, onde os pais têm bastante dificuldade de falar  
 167 português, mas mesmo assim querem ensinar os filhos né, pra já saber alguma coisa  
 168 quando vão pra escola, e aí essas crianças têm bastante dificuldade. Ou também na  
 169 escrita querem ensinar os filhos a escrever, aí os pais trocam muitas letras.
- 170 Pesq.: Hum hum.  
 171 Nora: Às vezes a gente vê né,  eles querem fazer o tema pra criança ter o tema prontinho,  
 172 bem feito no caderno, aí a gente vê muita troca de letras. E **são mais estas crianças**  
 173 [cujos pais trocam muitas letras] **que trocam mais.**

(Excerto da entrevista com Nora, 7.12.2004, fita cassete 5: lado A).

Nesse excerto, Nora expressa a crença de grande parte dos professores deste estudo, quando refere que, em virtude do “sotaque alemão”, os alunos falantes de alemão cometem mais “trocas de letras” do que os “de fora” e não-falantes de alemão, particularmente, as (des)sonorizações e a neutralização da vibrante (linhas 160 - 173). Para fundamentar essa crença, Nora compara a produção dos alunos de sua comunidade - que, em sua maioria, possui um bom domínio do HR - com a de dois alunos “de fora” e não-falantes de alemão, e explica que esses dois não cometem tais trocas, mas outro tipo de “erros” como, por exemplo: ‘*nóis caminha*’ (linha 138). Este tipo de “erro” está relacionado à condição social do falante e

reflete o estigma lingüístico social (BRITTO, 2004). Também Lisa sustenta a idéia de Nora e cita “o [tʃi] em algumas pronúncias” dos alunos que vieram “de fora”.

À reflexão de Nora subjazem aspectos concernentes à identidade étnica do grupo, pois, assim como a maioria dos professores, Nora usa a expressão “aluno de fora” em referência aos alunos, cuja família veio de mudança de outros estados ou comunidades distantes e que não sabem alemão. A expressão “aluno de fora” aponta para a dicotomia *outsiders* versus *insiders* (ECKERT, 2000), que transparece no comentário, reportado por Nora, acerca da reação de sua ex-aluna frente às suas correções: ‘meus pais falam assim, eu falo assim’ (linhas 156 - 157). A despeito de estar apenas na 1ª série, a sua ex-aluna, com o seu “olhar de fora”, parece notar diferenças entre a expressão oral dos membros desta comunidade de fala e a de seus familiares, provenientes de outro estado. Nora e Lisa, assim como vários professores, diferenciam entre os “erros típicos” dos alunos que “vieram de fora” e as (des)sonorizações e neutralização da vibrante que, segundo a sua perspectiva, são muito mais característicos na produção dos alunos falantes de alemão.

Da linha 134 a 147, Nora relata que consegue corrigir mais facilmente as “trocas de letras” dos alunos falantes de alemão, porque, supostamente, “aceitam mais fácil” a correção do que a sua ex-aluna “de fora”, que normalmente não aceitava a sua correção e retrucava com ‘meus pais falam assim eu falo assim’. Nora parece entender que, com essa constante afirmação, a sua ex-aluna, indiretamente, estivesse questionando o seu modo de falar, uma vez que afirma que “ela achava que os pais estavam certos, e que a professora tava falando errado” (linhas 151 - 152). A atitude de sua ex-aluna parece ter ativado a insegurança que Nora sentira enquanto criança e adolescente,

quando o alemão foi proibido, nós sentíamos muita dificuldade, nós chorávamos muito em sala de aula [...]. Quem falava uma palavrinha em alemão teve que se ajoelhar, ficar um tempo ajoelhado, às vezes até era puxão de orelha [...]. Às vezes falam: ‘na época os alunos tinham mais respeito’. Não era respeito [...], era apenas medo que a gente teve [...]. Eu particularmente sentia muito medo. Eu acho que, muito em função disso, eu eu sou uma pessoa muito fechada [...]. Hoje eu já converso um pouquinho mais, mas há uns anos atrás eu quase não conversava.

(Excerto da entrevista com Nora, 7.12.2004, fita cassete 5: lado A).

O relato de Nora revela a discrepância existente entre as exigências do sistema escolar, que impõe o uso de português “padrão”, e o real uso da linguagem que, em qualquer comunidade de fala, envolve um *continuum* de variedades. Além disso, aponta para as implicações da identidade lingüística e/ou origem étnica no processo ensino-aprendizagem de línguas. Nora refere que conseguia corrigir mais facilmente as “trocas de letras” dos alunos

falantes de alemão de sua comunidade (*insiders*) do que os “erros” de sua ex-aluna que “veio de fora” (*outsider*) (ECKERT, 2000). Possivelmente, porque ela se identifica com essas “trocas de letras” que, em alguma medida, também fazem parte de seu repertório lingüístico e do de sua comunidade de fala. A dificuldade de Nora em lidar com os “erros” de sua ex-aluna -, que “deixa[va] letras fora” e “escrevia como falava” como, por exemplo, “*nóis fala*”, um erro, segundo ela, incomum na produção dos alunos de sua comunidade - pode estar relacionada ao fato de ela não compartilhar a mesma identidade lingüística e origem étnica (MICHAELS, 2002, p. 109 - 137) de sua ex-aluna que “veio de fora” (*outsider*). Isso, aliado à sua obrigação profissional de ensinar a língua padrão, pode tê-la levado a ver os traços de fala dessa aluna como duplamente desviantes (da norma padrão e do repertório lingüístico local), e, por contrariarem a sua expectativa (GOFFMAN, 1988), estigmatizá-los e discriminar o seu falante (McGROARTY, 2001, p. 17).

Além disso, Nora parece justificar a sua dificuldade em corrigir a sua ex-aluna com a dificuldade desta em aceitar a sua correção (linhas 156 - 157). Em outras palavras, aqui parece haver uma transferência de responsabilidades na medida em que ela justifica a sua dificuldade em ensinar a sua ex-aluna com a dificuldade desta de aprender. Com tal postura, Nora pode ter contribuído para que a sua ex-aluna não tenha ficado muito tempo em sua escola (linha 158), pois ela parece transferir a responsabilidade do fraco desempenho de sua ex-aluna unicamente para ela em vez de compartilhá-la consigo e com a instituição. O fracasso escolar dessa ex-aluna pode residir na valoração social de seu repertório lingüístico diferenciado e na diferença entre as estratégias interativas familiares e as institucionais, e não em seu desempenho cognitivo (GUMPERZ, 2002), uma vez que há situações em que a competência cognitiva é avaliada a partir da competência comunicativa.

Por fim, vale destacar que a atitude da ex-aluna, monolíngüe lusa que “veio de fora”, de normalmente retrucar com ‘meus pais falam assim, eu falo assim’ (linhas 156 - 157), pode significar que ela está vendo no “sotaque alemão” dos membros da comunidade local e de sua professora um português “errado”. Essa atitude constituía uma excelente oportunidade para abordar a existência de diferentes variedades lingüísticas regionais e locais e de partir do conhecimento e da identidade lingüística que a criança traz para a escola. Tais oportunidades, no entanto, muitas vezes passam em branco devido à falta de uma formação sociolingüística que poderia auxiliar o professor: a compreender o significado social que subjaz aos “erros” ou traços de fala, muitas vezes característicos de uma comunidade, e a trabalhar as diferentes necessidades sociolingüísticas de seus alunos. Diante disso, atentamos para a importância de uma formação sociolingüística, sobretudo para os professores do Ensino Infantil e

Fundamental, para ajudá-los a realizar uma prática pedagógica culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI, 1994; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2003; BREUNIG, 2005) e, através de seu uso e de sua valoração das diferentes variedades lingüísticas e traços de fala, promover a inclusão social e formar cidadãos menos preconceituosos e mais democráticos.

Em relação aos próprios traços de fala, 12 professores referiram que têm uma certa “dificuldade” na pronúncia e na escrita de algumas consoantes e que também cometem algumas “trocas de letras”, sendo que as mais citadas foram r/rr, p/b, t/d e j/ch. Concernente a isso, Neusa refere que sempre procura ter um dicionário consigo porque têm “muita dificuldade” em diferenciar o uso de “r/rr, p/b e ss/s” (Neusa, 22.12.2004, fita cassete 6, linhas 123 - 129).

Tendo em vista que, as (des)sonorizações e a neutralização da vibrante têm sido referidas como sendo muito mais característicos na produção oral dos alunos falantes de alemão e o freqüente comentário de que “as crianças que moram com os avós, em geral, falam mais alemão em casa e [que] elas fazem mais trocas de letras”, na última fase da pesquisa de campo, pedimos aos professores para que prestassem atenção a essas “trocas de letras” e que preenchessem para cada turma a ficha do apêndice F. A partir dos resultados nestas fichas traçamos um perfil da visão dos professores sobre a freqüência dessas “trocas de letras” pelos seus alunos falantes e não-falantes de alemão, cujos resultados sintetizamos nesta tabela:

**Tabela  
6**

Perfil da visão de 18 professores sobre a frequência da (des) sonorização e da neutralização da vibrante pelos alunos falantes e não-falantes de alemão (%):

**Sonorização de / p, t, k, f /**

Alunos	falantes de alemão (HR)				não-falantes de alemão (HR)			
Nº. de turmas:	24 (100%)				17 (100%)			
Frequência:	<b>f</b>	pv	n	total	<b>f</b>	pv	n	total
Total	<b>36</b>	56	4	96	<b>1</b>	38	29	68
<b>%</b>	<b>38</b>	58	4	100	<b>1</b>	56	43	100

**Dessonorização de / b, d, g, ʒ /**

Total	<b>50</b>	46	0	96	<b>1</b>	40	27	68
<b>%</b>	<b>52</b>	48	0	100	<b>1</b>	59	40	100

**Neutralização da vibrante: início do vocábulo e em posição intervocálica**

Alunos:	falantes de alemão (HR)				não-falantes de alemão (HR)			
Nº. de turmas:	22 (100%)				16 (100%)			
Frequência:	<b>f</b>	pv	n	total	<b>f</b>	pv	n	total
Total	<b>43</b>	22	1	66	<b>14</b>	22	12	48
<b>%</b>	<b>65</b>	34	1	100	<b>29</b>	46	25	100

**Legenda:** alunos **falantes de alemão (HR):** 267 (86%), dos quais 20% sabem falar tudo, 35% sabem falar muito e 31% sabem falar um pouco em HR; alunos **não-falantes de alemão (HR):** 45 (14%); f (freqüentemente); pv (poucas vezes); n (nunca).

Na realização do teste qui-quadrado de associação entre as variáveis “frequência” e falantes de alemão em relação à sonorização, à desonorização e à neutralização da vibrante, observamos uma associação significativa em relação à: sonorização ( $x^2 = 52,236$ ;  $p = 0,000$ ); à desonorização ( $x^2 = 73,472$ ;  $p = 0,000$ ) e à neutralização da vibrante ( $x^2 = 21,763$ ;  $p = 0,000$ ). De acordo com os resultados na tabela 6, na visão dos professores, a neutralização da vibrante é o traço mais freqüente e as desonorizações de / b, d, g, ʒ / são bastante mais freqüentes do que as sonorizações de / p, t, k, f / e, na comparação da produção oral dos dois grupos, os alunos falantes de alemão neutralizam a vibrante e (des)sonorizam essas consoantes com muito mais freqüência do que os não-falantes de alemão. Este resultado, aliado aos seus comentários sobre a produção oral de seus alunos falantes de alemão (no início desta seção) aponta para a crença de que falar alemão dificulta o aprendizado de português, pois sabemos que o repertório lingüístico da criança constitui-se a partir do



repertório de sua comunidade de fala. Assim sendo, em ambos os grupos, a frequência dessas (des)sonorizações e das neutralizações da vibrante deveria ser semelhante, o que poderá ser investigado num estudo futuro.

Também nas entrevistas vários professores confirmaram que essas (des)sonorizações e a neutralização da vibrante são muito mais comuns na fala dos alunos que falam muito alemão em casa, conforme transparece no comentário de uma professora de português, por exemplo: “a incidência desses erros sempre se dá com índice maior nos alunos que falam a língua alemã em casa” (Entrevista com Leila, 20.12.2004, fita cassete 7). Alguns professores também referiram ter “uma certa dificuldade” em diferenciar o “R-forte” do “r-fraco” como, por exemplo, mostra o comentário escrito por Lisa:

Essas trocas, nem eu sei, e nem noto na fala das crianças. Noto apenas na fala de pessoas de outro lugar (geralmente brasileiros ou da cidade) que é diferente. Para mim, todas as palavras com [r], tanto no início, como no meio ou no final devem ser pronunciadas com o som de [r], *ere* mesmo (Questionário: Lisa, 25.11.2004, grifo nosso).

Na entrevista solicitamos para que Lisa explicasse um pouco mais a produção dos ‘erres’, o que desencadeou o seguinte diálogo:

#### **Excerto (10e)**

- 42      Pesq.:    ãh a questão em relação à produção dos **e[h]es**, aqui você coloca uma explicação  
43                      que eu gostaria que você, ã::h me explicasse um pouquinho mais.
- 44      Lisa:        ãh a questão dos **e[r]es** é, é que é assim, ãh isso até na faculdade nós tivemos uma  
45                      professora, e ela comentou essa questão dos **e[r]es** né? E só que pra nós e,  
46                      principalmente pra mim, eu não vejo diferença, é **e[r]e**, todas elas eu falo **quad[r]o**,  
47                      **ca[r]o**, é tudo **e[r]e** [...]. Eu noto apenas quando eu falo com pessoas que não falam  
48                      alemão ou que não são daqui, por exemplo, pessoas de fora, quando a gente sai né?  
49                      Elas falam muitas vezes palavras tipo assim: o **mu[h]o**<sup>92</sup> aí, uma coisa assim né,  
50                      uma coisa diferente.
- 51      Pesq.:    Hum hum.
- 52      Lisa:        O **e[r]e** parece diferente, mas aqui pra mim, eu não noto, não saberia nem direito  
53                      explicar quando é mais forte. Chamou atenção [a pergunta no questionário], só  
54                      aí eu me toquei, de que eu também falo diferente e aí observei as pessoas, aí eu notei  
55                      que elas falam assim.
- 56      Pesq.:    Hum hum. As pessoas aqui da comunidade?
- 57      Lisa:        Aqui da comunidade. Eu pelo menos não noto diferença, os **e[r]es** são tudo **e[r]es** pra  
58                      mim é **quad[r]o**, **ca[r]o**, **mu[r]o**, não têm essa diferença e noto  
59                      também nas crianças. É uma coisa assim que, as crianças também têm né? Elas  
60                      também trazem quando elas falam e quando elas lêem, e até fica difícil pra mim  
61                      explicar isso, passar pras crianças, porque é uma coisa que, pra mim é tudo igual, né?

(Excerto da entrevista com Lisa, 9.12.2004, fita cassete 1: lado B).

Esse excerto corrobora o resultado referente à alta frequência da neutralização da vibrante na tabela 6, pois Lisa pronuncia quatro vezes um [r] fraco, ou seja, um tepe, em vez

<sup>92</sup> Produz uma fricativa glotal, o que é muito raro em sua fala e na dos membros destas comunidades.

de [r] forte (linhas 44, 46 e 47). Essa neutralização também se reflete em sua escrita, conforme mostra o seu comentário escrito acima. Já, nas linhas 45, 52 e 57, ela pronuncia quatro vezes um [r] forte, isto é, uma vibrante, possivelmente, porque se refere à explicação de sua professora, e/ou porque tenta acomodar a sua fala à sua interlocutora, que pronunciou uma fricativa glotal em sua pergunta na linha 42, uma vez que Lisa pronuncia um [r] fraco, ou seja, um tepe, em todos os seus exemplos na linha 58. Além disso, durante as conversas informais, em geral, Lisa não estabelece o contraste fonêmico que existe entre o [r] forte e o [r] fraco em português e pronuncia o [r] forte como tepe. O seu exemplo, na linha 49, confirma a sua “dificuldade” em estabelecer esse contraste fonêmico quando ela pronuncia uma fricativa glotal para imitar a pronúncia das “pessoas de fora” que falam “o mu[h]o [...] uma coisa diferente” (linhas 49 - 50).

Estudos anteriores também constatam a neutralização da vibrante em comunidades em que há contato com a língua alemã.<sup>93</sup> Margotti (2004, p. 155) observa esse fenômeno também nos falantes de áreas de contato com a língua italiana e explica que nessas áreas a neutralização da vibrante reside nos dialetos italianos, trazidos do Norte da Itália, nos quais só existe a vibrante simples, o que faz com que os falantes dessas áreas “tenham dificuldade de estabelecer a oposição que existe em português, substituindo o [r] forte (vibrante ou fricativo) por um [r] fraco (tepe ou aproximante)”.

Finalmente, na análise das gravações das entrevistas e das interações em aula, bem como nas nossas anotações sobre a produção oral dos membros destas comunidades constatamos que as (des)sonorizações e a neutralização da vibrante são de fato tão frequentes, sobretudo na fala dos membros da 2ª, 3ª e 4ª gerações, que constituem traços de fala do repertório lingüístico destas comunidades. A sua história educacional e a dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional (ver as subseções 3.4.1 e 4.1.1) sugerem que tais trocas fonêmicas advêm do contato inter e intralingual entre o alemão padrão e, sobretudo entre o português e o *continuum* dialetal da variedade HR, e que à sua solidificação no repertório lingüístico destas comunidades de fala subjazem entre outros fatores:

- 1) a falta de acesso ao aprendizado formal de português pela 1ª e 2ª gerações e pela grande maioria da 3ª geração de imigrantes e descendentes de alemães;
- 2) a falta de acesso aos meios de comunicação em português (rádio, jornais e revistas) até a década de 40 pela maioria dos membros dessas gerações e

---

<sup>93</sup> Ver o mapa do Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS), v. 2, 2002 (mapas 4 4 - 46/51/53, p. 173), no anexo 2.

- 3) a homogeneidade étnica que, até o final da década de 80, fortaleceu as redes de comunicação em HR e sua alternância com o português e favoreceu as influências e transferências interlinguais.

Até aqui descrevemos a visão dos professores sobre a existência, a origem e a frequência das (des)sonorizações e da neutralização da vibrante, bem como os fatores que contribuíram para a solidificação desses traços de fala no repertório lingüístico destas comunidades. A seguir discutiremos a valoração social dessas trocas fonêmicas e do “sotaque alemão” e a sua implicação na aprendizagem.

#### 4.5.1 A Visão dos Professores sobre as Implicações dos Traços de Fala na Aprendizagem

A despeito de as (des)sonorizações e a neutralização da vibrante constituírem traços de fala do repertório lingüístico destas comunidades, já na 1ª fase da pesquisa de campo, nos deparamos com diversos comentários que apontam para a crença de que “falar alemão no dia-a-dia dificulta o aprendizado do português”, isto é, sobre a influência, supostamente negativa, do HR no aprendizado do português. Assim, na segunda fase, averiguamos se e em que medida os demais professores ratificariam as crenças e os preconceitos implícitos nesses comentários, perguntando-lhes: Qual é a sua opinião sobre estas afirmações?: 1) “Os alunos que falam alemão geralmente têm mais dificuldades no português; se eles não falassem sempre alemão em casa não fariam tanta troca de letras” (Diário de campo: Jaci, 7.05.2004) e 2) “Falar alemão no dia-a-dia dificulta o aprendizado do português”.

Entre os 20 professores, 13 (65%) não ratificaram a crença de que “os alunos que falam alemão geralmente têm mais dificuldades no português; se eles não falassem sempre alemão em casa não fariam tanta troca de letras” e 7 (35%), em maior ou menor grau, a ratificaram, explicando que:

- 1) “**Influencia** na pronúncia e na escrita, mas **não vem a ser um problema**” (Ane).
- 2) “Os alunos não-falantes de alemão, com certeza, têm menos dificuldades no português. Mas nós professores temos a responsabilidade de alfabetizar o aluno que nos chega. Se falamos em preservar a cultura (língua) temos que ter a capacidade de **sanar as dificuldades**” (Jaci).
- 3) “**Acredito que sim, em alguns erros.** Mas se não falassem alemão **fariam outros erros** como, por exemplo, o [tʃi] em algumas pronúncias” (Lisa).

- 4) “**Em parte até que é verdade**, mas está aí um fato a ser considerado, pois isso possibilita a comunicação com as pessoas que sabem alemão; **enquanto os que somente sabem português não têm uma comunicação total**” (Mara).
- 5) “Sim, porque **os outros já têm a pronúncia mais correta e isso facilita a escrita**” (Tália).
- 6) “**Em parte**, pois depende muito da capacidade e do interesse da cada um” (Leila).
- 7) “**Em parte**, pois percebo **maiores dificuldades por parte dos que falam só alemão em casa** e eles trocam mais letras como j/ch, g/c, t/d e p/b, tanto na pronúncia como na escrita” (Lara).

Todavia, a crença de que “**falar alemão no dia-a-dia dificulta o aprendizado do português**”, em maior ou menor grau, foi ratificada por 11 (55%) professores, os quais explicaram que os alunos que costumam falar alemão em casa: 1) “em geral, têm mais dificuldades na compreensão e expressão do português, porque estão integrados no alemão e, às vezes, lhes faltam palavras e, sem querer, fazem transferências” (Meire); 2) “fazem erros de interferência do alemão” (Sueli); 3) “muitas vezes têm problemas na organização das frases e na articulação das palavras” (Liane e Mara) e que 4) “eles muitas vezes têm mais dificuldade na escrita e na pronúncia correta, pois o seu sotaque se reflete na escrita” (Jaci, Jane, Lara, Lisa, Rita, Rose e Tália).

A maioria dos professores deste estudo referiu que as (des)sonorizações e a neutralização da vibrante são “erros” muito mais comuns na fala dos alunos falantes de alemão e dos membros da 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> gerações de suas comunidades. Para Tália, tais “trocas de letras” constituem um desafio a ser abraçado pelo “professor [que] deve ficar sempre atento à escrita e à fala da criança e orientá-la para que esses erros, ou essa escrita e fala diferente não se internalizem, pois pela [sua] experiência, os erros internalizados nos acompanham a vida inteira” (Tália). Neste e em vários outros comentários, Tália parece muito preocupada em ajudar as crianças na compreensão e expressão correta do português para que elas não passem pela discriminação lingüística a que ela foi exposta, enquanto criança e adolescente, conforme mostramos na seção 4.3. Contudo, nesse comentário, ela parece esquecer que esses traços de fala já foram internalizados pelos seus alunos e que eles constituem um meio de indexar aspectos de sua identidade teuto-brasileira ao seu repertório lingüístico.

De acordo com os comentários dos 20 professores, apenas 10 (50%) parecem estar cientes da capacidade humana para o multilingüismo precoce (MEISEL, 2004; SIMÕES, 2004), pois elas não ratificaram a crença de que “falar alemão no dia-a-dia dificulta o aprendizado do português” e referiram que: “a criança tem condições de aprender mais de uma língua e as crianças que só falam português muitas vezes também escrevem como falam como, por exemplo, *nóis caminha*” (Nora, grifo nosso); “o convívio com os colegas,

principalmente com os que só falam português, contribui para o aprendizado do português” (Sheila); “é um aprendizado a mais que as crianças têm” (Nara, Neusa e Leila); “muitos falavam só o alemão, quando ingressaram na escola, e aprenderam bem o português” (Dana), e que falar alemão no dia-a-dia “não interfere no aprendizado do português, mas sim, na fala do alemão padrão, pois eles costumam usar palavras do dialeto” (Nena). Além disso, Nara, Nena e Neusa acrescentaram que a aprendizagem depende muito da capacidade e do interesse de cada aluno e de uma boa alfabetização que o leve a ler muito.

Finalmente, Leila, Lori, Lisa e Mara apontam para os **seus benefícios sociais e cognitivos** e afirmam que falar alemão no dia-a-dia “**favorece o aprendizado de uma segunda língua** [e que] é natural cometer erros na aprendizagem” (Leila e Lori, grifo nosso); já Lisa e Mara, a despeito de terem ratificado a crença acima, destacaram que “apesar da troca de letras, aprender a falar alemão, mesmo que dialetal, trará benefícios aos alunos” (Lisa) e que os alunos falantes de alemão “podem ter uma comunicação total” (Mara), o que, nestas comunidades de fala, significa ter um razoável domínio de ambas as línguas (HR e português), conforme mostraremos nos segmentos de interação na seção 4.6. Contudo, a consciência sociolingüística desses professores acerca da capacidade humana para o bilingüismo precoce e de seu valor simbólico e prático, muitas vezes, não se reflete em suas práticas sociais, uma vez que, entre essas dez professoras, apenas Lisa, Mara e Neusa incentivam o uso de HR em aula, e as demais falam alemão apenas para dar alguma explicação semântica e para chamar atenção da turma ou de algum aluno em particular.

Resumindo, as crenças “[o]s alunos que falam alemão geralmente têm mais dificuldades no português; se eles não falassem sempre alemão em casa não fariam tanta troca de letras” (Diário de campo: Jaci, 7.05.2004) e “falar alemão no dia-a-dia dificulta o aprendizado do português”, em maior ou menor grau, foram ratificadas, respectivamente, por 7 (35%) e 11 (55%) professores, segundo os quais, os alunos falantes de alemão, em geral, têm “mais dificuldades” na compreensão e na expressão oral e escrita em português e fazem “mais trocas de letras”, particularmente, as (des)sonorizações e a neutralização da vibrante. Entre os 20 professores, 14 (70%) ligaram essas “trocas de letras” ao fato de os alunos falarem comumente alemão em casa. Esses resultados apontam para a crença de que falar alemão dificulta o aprendizado do português, e para as suas preocupações injustificadas em relação às supostas “dificuldades” freqüentemente atribuídas a crianças bilíngües, por desconsiderarem a capacidade humana para o multilingüismo precoce (MEISEL, 2004; SIMÕES, 2004).

As “trocas de letras”, assim como a alternância de português e HR, contraria a perspectiva monolíngüe e purista - sustentada pela ideologia dominante e reforçada pelos comandos paragramaticais (BAGNO, 2002). Arelados ao seu compromisso de ensinar o português “padrão” e, indiretamente, a essa ideologia, os professores freqüentemente estigmatizam esses fenômenos, conforme transparece em seus comentários no início desta seção. Particularmente no cenário escolar, onde a expressão “troca de letras”, em geral, está vinculada à idéia de “confundir letras”, ou seja, à idéia de “erro”, advindo da não-realização do contraste fonêmico entre “sons foneticamente semelhantes (SFS)” (CRISTÓFARO SILVA, 1999, p. 139) do português brasileiro. Alia-se a isso a crença, quase unânime dos 20 professores, de que tais “trocas de letras” advêm de “transferências” ou “interferências” do alemão e que elas se refletem no “sotaque alemão” e na escrita do português.

Entretanto, os conceitos de “transferências” e “interferências” nos parecem problemáticos porque eles refletem, respectivamente, uma perspectiva behaviorista e o uso de um paradigma purista. O conceito de “interferências” está vinculado à idéia de ruído que deve ser eliminado e ao conceito de “transferências”, nesse caso do HR (L1), subjaz a visão behaviorista dos estudos da Análise Contrastiva (AC) que, fundamentados no estruturalismo e no behaviorismo, partem do pressuposto de que através da explicação das diferenças e semelhanças entre os sistemas lingüísticos em contato poderiam diminuir os possíveis “erros”, advindos da “transferência negativa”, na “interlíngua” do aluno (SCHLATTER, 1987).

Em consonância com a linha de estudos da psicologia cognitiva e com Schlatter (1987), sustentamos que a maior parte dos erros cometidos pelo aluno não pode ser atribuída às “interferências” ou “transferências negativas” de sua língua materna original (o HR), uma vez que o aluno é um processador de dados, alguém que interage com a L2 e (re)formula ou rejeita hipóteses sobre as estruturas. Além disso, é preciso partir da compreensão de que o HR, assim como qualquer variedade lingüística, não constitui uma variedade pura e, portanto, as “transferências” do HR, já trazem consigo uma gama enorme de influências interlingüais. Assim sendo, muitas vezes, não se trata de “transferências” propriamente ditas.

Em suma, as crenças pertinentes às “trocas de letras” (um fenômeno natural na aprendizagem) estão fundamentadas num paradigma monolíngüe, purista e behaviorista e, possivelmente, em sua percepção de “transferências” e “interferências” de uma variedade estigmatizada, sobretudo no cenário escolar e entre os membros da 4ª e 5ª gerações. A interação desses fatores levou alguns professores a ver na influência do uso de alemão um elemento inibidor em vez de uma ponte facilitadora do aprendizado de português, uma vez que eles vêem no uso alternado de português e HR apenas um “mau hábito” que “não deve

acontecer em aula” e nas “trocas de letras” apenas “dificuldades” e “erros” que precisam ser superados. Se esses traços de sua competência bilíngüe fossem percebidos e trabalhados numa perspectiva plurilíngüe e sociolinguística, então o domínio e uso de HR passariam a exercer a função de uma ponte, que viabiliza o avanço em direção ao uso adequado do português sem ferir a identidade linguística do aluno.

Porém, segundo a maioria dos professores deste estudo, a sua formação sociolinguística parece ter sido relegada a um segundo plano, pois, na entrevista final, quase todos referiram que o seu curso de Pedagogia não dava muita ênfase a questões sociolinguísticas. Diante disso, atentamos para a necessidade de uma formação sociolinguística, sobretudo, por parte dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, para ajudá-los a desvencilhar-se de crenças e preconceitos linguísticos, muitas vezes, suscitados por políticas linguísticas (atitudes públicas) e sustentados pela ideologia dominante que se impõe através dos comandos paragramaticais (BAGNO, 2002).

#### 4.5.2 A Valoração do “Sotaque Alemão” e suas Implicações Sociais

Para a maioria dos professores deste estudo, as “trocas de letras”, mais precisamente, as (des)sonorizações e a neutralização da vibrante advêm do “**sotaque alemão**”. Entre os 20 professores, 6 mencionaram que percebem o seu “sotaque alemão”, cuja valoração social tem gerado um sentimento de “vergonha” em Jane, porque seus “colegas da 6ª e 7ª série, que não eram de origem alemã, ficavam rindo e cochichando” dela porque ela “fala[va] errado” (linhas 148 - 150). Isso gerou nela “medo de falar” e a levou a resignar-se ao silêncio de tal modo que chega a afirmar: “quanto menos eu falava, melhor eu me sentia” (linha 151). Atualmente, Jane está conseguindo libertar-se desse sentimento, pois através de sua convivência universitária começou a ter contato com pessoas de diversas origens e passou a ver que “cada um tem o seu jeito, tem a sua origem e a sua cultura” (linhas 156 - 157):

##### Excerto (11e)

- |   |     |        |  |
|---|-----|--------|--|
|   | 138 | Jane:  | E <b>quando eu <u>falo</u>, sai esse sotaque ãh, alemão né.</b>                                      |
|   | 139 | Pesq.: | Hum.   |
| → | 140 | Jane:  | E eu vejo que que as minhas colegas, ãh eu <b>sempre digo que eu sinto vergonha por causa disso.</b> |
|   | 141 |        |  |
|   | 142 | Pesq.: | Tu diz isso para as tuas colegas?  |
|   | 143 | Jane:  | É eu dizia, eu dizia, mas ãh como lá onde eu estou estudando também é uma cidade de                  |
| → | 144 |        | <b>origem alemã, as professoras falaram que isso era muito bom que isso era bonito.</b>              |
|   | 145 |        | Porque a gente <b>deveria preservar a cultura e a origem.</b>  |
|   | 146 | Pesq.: | Hum hum. E por que que tu sempre sentias vergonha?   |
|   | 147 | Jane:  | Eu sempre sentia vergonha porque quando <u>eu</u> ia na aula assim 6ª e 7ª série eu também           |

- 148 falava assim, continuo falando igual né. Só que tinha aqueles **colegas que não eram**  
149 **de origem alemã e que ficavam rindo e cochichando, ãh como ela fala estranho,**  
150 **ela fala errado’ e sabe? E aí eu tinha medo de falar. Eu sentia vergonha e ficava**  
151 **quieta. Quanto menos eu falava, melhor eu me sentia.**  
152 Pesq.: Hum hum.
- 153 Jane: Até de de apresentar um trabalho quando eu tinha que me expressar sabe, eu sentia  
154 vergonha, porque pensava ãh eles vão falar porque eu falo um pouco diferente.  
155 Pesq.: Hum hum.
- 156 Jane: Só que aí **hoje já penso diferente**. Eu acho que cada um tem o seu jeito, tem a sua  
157 origem e a sua cultura, né?  
158 Pesq.: Hum hum. Então a universidade está te ajudando a perder um pouco disso?  
159 Jane: Tá.

(Excerto da entrevista com Jane 7.12.2004, fita cassete 5: lado B).

Também Nora refere que muitas vezes fazem brincadeiras devido ao seu “sotaque alemão” e que nessas ocasiões ela se “sent[e] muito envergonhada” e “procur[a] sair de mansinho” (linhas 343 - 345), mas que está começando a aceitar mais as brincadeiras, porque começou a ver que “somos de origem alemã e não precisamos sentir vergonha por isso, né?” (linhas 351 - 352). Aqui Nora sinaliza para sua interlocutora o co-pertencimento desta às comunidades deste estudo e busca a ratificação de sua afirmação com um tom interrogativo:

#### **Excerto (12e)**

- 340 Nora: Nunca senti que riram de mim, por causa do sotaque, **mas muitas vezes fazem**  
341 **brincadeiras.**
- 342 Pesq.: É? E aí como é que a Senhora reage a essas brincadeiras?
- 343 Nora: **Eu sempre me sinto muito envergonhada sempre fui assim né.**
- 344 Pesq.: Hum.
- 345 Nora: **Procuro sair de mansinho, em vez de falar.**
- 346 Pesq.: Por causa do sotaque a Senhora se sente envergonhada?
- 347 Nora: Eu eu me sinto.
- 348 Pesq.: É?
- 349 Nora: **Hoje já não tanto quanto eu me sentia.**
- 350 Pesq.: Hum hum.
- 351 Nora: **Hoje já aceito mais, somos de origem alemã e não precisamos sentir vergonha**  
352 **por isso, né?**
- 353 Pesq.: É, com certeza.

(Excerto da entrevista com Nora, 7.12.2004, fita cassete 5: lado A).

Na seção 4.3, no excerto (2e), também Tália relata alguns constrangimentos a que foi exposta pelos seus professores, durante a sua infância e adolescência, devido à sua “dificuldade em pronunciar certas palavras” e ao seu “sotaque alemão”. Além disso, relata que o seu próprio nome muitas vezes foi motivo de risos por parte dos professores que “debochavam” dela e diziam: ‘se vê até no próprio nome que já é escrito errado, porque devia ser Dália em vez de Tália’ (Entrevista com Tália, 9.12.2004, fita cassete 3: lado B).

No excerto (13e), também Neusa fala de sua “insegurança” e “dificuldade” em pronunciar certas palavras e relata que os seus alunos e a sua filha freqüentemente a corrigem



(linhas 144, 146, 163 e 164) e que, certa vez, uma supervisora havia chamado atenção sobre a sua pronúncia, dizendo: ‘o que eu observo muito, tu procuras sempre falar o verbo corretamente, usar assim a fala corretamente, mas mesmo assim a tua pronúncia sobressai’ (linhas 155 - 157):

**Excerto (13e)**

- 144 Neusa: Eu sempre **tenho uma insegurança, sempre tive esta dificuldade.**  
 145 Pesq.: Hum hum.  
 146 Neusa: Eu já fui atrás, já fiz curso de de dicção assim de português, sabe assim?  
 147 Pesq.: Hum hum. Em relação à tua pronúncia, em algum momento na vida, o teu sotaque foi alvo de atenção ou até mesmo de alguma brincadeirinha?  
 148  
 → 149 Neusa: **Foi, muitas vezes. Muitas vezes.**  
 150 Pesq.: É? Lembras de alguma em especial?  
 → 151 Neusa: Eu me lembro uma vez, uma supervisora me chamou atenção. Como eu ãh ela disse assim pra mim: ‘**tu procura sempre falar certo, mas mesmo assim, o teu sotaque sobressai**’.  
 152  
 153  
 154 Pesq.: Ela disse isso?  
 → 155 Neusa: Ela disse. Mas ela disse assim: ‘**o que eu observo muito, tu procuras sempre falar o verbo corretamente, usar assim a fala corretamente, mas mesmo assim a tua pronúncia sobressai**’.  
 156  
 157  
 158 Pesq.: Hum, hum.  
 → 159 Neusa: Até os alunos me corrigem.  
 160 Pesq.: Lá na faculdade, as colegas de aula?  
 161 Neusa: Aqui, aqui. Na faculdade ainda não aconteceu.  
 162 Pesq.: Hum hum.  
 163 Neusa: Mas assim aqui os **meus alunos me corrigem muitas vezes. Minha filha me corrige freqüentemente.**  
 164  
 165 Pesq.: Ah, isso eu queria perguntar, ela aprendeu primeiro alemão ou primeiro português?  
 → 166 Neusa: Primeiro o alemão. Falou logo alemão até os 6 anos, até quando entrou na escola.

(Excerto da entrevista com Neusa, 22.12.2004, fita cassete 6: lado A).

No comentário dessa autoridade educacional (linhas 155 - 157) transparece o uso de um paradigma purista e a crença de que o “sotaque” deveria ser eliminado, porque contraria a norma “padrão”. Ora, qualquer sotaque, seja de origem étnica ou regional, é parte da expressão da identidade étnica e/ou regional de seus falantes. Combatê-lo ou querer eliminá-lo, em busca de uma homogeneidade lingüística (inalcançável e, sobretudo indesejável, porque é antidemocrática e implica exclusão social) significa tolher o seu direito de expressar essas identidades e o seu *self*. Não é, portanto, o sotaque que deve ser combatido, mas o modo excludente e antidemocrático com que ele muitas vezes é abordado.

A valoração negativa do “sotaque alemão”, possivelmente, fundamenta-se na estigmatização que a repressão lingüística do Estado Novo imputou às variedades alemãs e aos seus falantes ao proibir o uso de alemão (SCHNEIDER, 2007), e no fato de a variedade dialetal HR ser associada à “fala do colono alemão” (Entrevista com Néri, 19.12.2004), a qual, freqüentemente, é estigmatizada em virtude do baixo *status* social de seus falantes, sobretudo no cenário escolar, onde o uso da norma padrão se impõe, conforme transparece no

comentário de Néri: <sup>94</sup> “nas séries mais avançadas a maioria só fala português, e o alemão [HR] apenas é usado como estereótipo e para a gozação” (Entrevista com Néri, 19.12.2004).

Tal atitude se confirma nas apresentações teatrais dos alunos da escola A, na festa de comemoração de final de ano. Especialmente a apresentação do grupo de alunos orientados por Néri (seu professor de português) chamou a nossa atenção, por contar anedotas, nas quais caricaturavam a “fala do colono alemão”. Nessa apresentação, seus alunos adotam uma “acomodação divergente” (GILES e COUPLAND, 1991) e acentuam o “sotaque alemão” e as (des)sonorizações de algumas consoantes (traços socialmente marcados) para caricaturar a “fala do colono alemão”. Com tais atitudes, eles estigmatizam os traços da identidade étnica de sua comunidade de fala e a identidade de “colono alemão”, o qual, muitas vezes, é percebido como um indivíduo inculto e sem capital lingüístico (BOURDIEU, 1998), sobretudo quando ele é de origem humilde.

A apresentação desses alunos revela o fomento e a veiculação de preconceitos lingüísticos no cenário escolar, por parte de membros com maior grau de instrução e pela 5ª geração que, “através do estabelecimento de diferenças valorativas baseadas em processos históricos de exclusão e privilégio” (BRITTO, 2004, p. 131), imputam um estigma aos “colonos alemães” de sua comunidade. Tais atitudes denotam que - agora que as atividades socioeconômicas destas comunidades não mais se limitam à agropecuária e à agricultura - a 5ª geração está abandonando a identidade de “colono alemão” e construindo novas identidades e, através de anedotas e brincadeiras, passa a caricaturar o português do colono alemão, trocando as consoantes surdas pelas sonoras e vice-versa, conforme observa Fausel (1959). Também Zilles e King (2005) mencionam o uso da (des)sonorização para caricaturar a fala do “alemão [p]atata”. Tais atitudes também corroboram o comentário de Neusa, quando ela refere que “os jovens acham que é vergonha falar alemão” (Entrevista com Neusa, 22.12.2004, linhas 367 - 368) e, sem dúvida, aceleram o desaparecimento do HR, sobretudo quando são incentivadas por professores de língua.

Resumindo, a despeito de o uso alternado de português e HR, o “sotaque alemão” e, sobretudo as “trocas de letras”, particularmente, as (des)sonorizações e a neutralização da vibrante constituírem um meio pelo qual os membros destas comunidades indexam aspectos de sua identidade teuto-brasileira ao seu repertório, esse estilo lingüístico e traços de fala, muitas vezes, são estigmatizados no cenário escolar, em virtude do uso de um paradigma monolíngüe e purista, sustentado pela ideologia dominante e reforçado pelos comandos

---

<sup>94</sup> Néri mora num município vizinho, no qual se fala bem mais português no dia-a-dia do que nas comunidades deste estudo.

paragramaticais (BAGNO, 2002). De acordo com os relatos de Jane, Nora, Neusa e Tália, durante a sua infância e adolescência, o seu “sotaque alemão” muitas vezes era alvo de brincadeiras e gozações por parte de seus colegas e até de alguns professores. Tais atitudes geravam nelas insegurança, vergonha e medo de falar em público e, muitas vezes, o seu medo de “falar errado” as levava a resignar-se ao silêncio em sala de aula. O preconceito lingüístico dentro de suas instituições de ensino, portanto, as forçava a sentir vergonha de sua língua materna original, de seu sotaque, de sua origem, de seu grupo e de sua cultura, conforme também observa Skutnabb-Kangas (1988, p. 19). Apenas após décadas, a sua convivência universitária as está ajudando a libertar-se desses sentimentos. Por fim, os relatos de Jane, Nora, Neusa e Tália e a atitude de Néri e seus alunos de caricaturar a “fala do colono alemão” (Entrevista com Néri, 19.12.2004) de sua comunidade de fala revelam que:

- 1) o preconceito lingüístico constitui uma manifestação da discriminação econômica e da ideologia da exclusão social (BAGNO, 2002, p. 15 ss.);
- 2) é no plano subjetivo das avaliações das variedades lingüísticas e dos traços de fala dos falantes, que o preconceito lingüístico cresce e se fortalece, conforme também observa (LUCCHESI, 2002, p. 88) e
- 3) que as instituições educacionais, por estarem atreladas à ideologia dominante, por um lado, constituem o principal cenário para promover as normas prescritivas e a padronização da língua nacional, sobretudo através dos professores, seus “proeminentes reforçadores [dessas] normas” (McGROARTY, 2001), e, por outro, constituem um *locus* potencial para a (re)produção, o fomento e a veiculação de crenças e preconceitos lingüísticos.

Até aqui, discutimos a constituição do repertório lingüístico, a dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional, o grau de manutenção do HR na 5ª geração das comunidades deste estudo (seção 4.1) e as atitudes e concepções lingüísticas (crenças e preconceitos lingüísticos) em relação: à alternância de português e HR em cenários e situações que requerem um estilo de linguagem mais monitorado ou não-monitorado (seção 4.2); ao uso de alemão no cenário escolar; à manutenção do HR e à expressão da identidade teuto-brasileira (seções 4.3 e 4.4), e, por fim, em relação ao “sotaque alemão” e às trocas fonêmicas, oriundas do contato inter e intralingual entre o alemão padrão e, sobretudo entre o português e o *continuum* dialetal da variedade HR nestas comunidades (seção 4.5). Na próxima e última seção deste capítulo, discutiremos a estigmatização dos traços de fala e o tratamento conferido às trocas fonêmicas e ao uso de alemão em aula na interação face a face.

## 4.6 Os Traços de Fala e o Papel do Alemão na Interação em Aula

As atitudes e concepções lingüísticas discutidas nas seções anteriores demonstram que a variedade HR, a alternância de códigos bilíngüe (alemão-português), as trocas fonêmicas e o “sotaque alemão” ora servem a funções estilísticas e constituem um meio pelo qual os indivíduos indexam aspectos de sua identidade teuto-brasileira ao seu repertório lingüístico, e ora são usados para caricaturar a “fala do colono alemão” e estigmatizar o HR e seus falantes. Nesta seção, selecionamos os treze segmentos de interação mais representativos para averiguar como as professoras (Dana, Lisa, Mara, Nora, Rita e Rose)<sup>95</sup> lidam com os traços de fala de sua comunidade e dos alunos que “vêm de fora” e com o uso de alemão na interação em sala de aula. Com isso, responderemos às últimas perguntas deste estudo: Como as concepções de seis professores se refletem no tratamento que conferem às trocas fonêmicas e à alternância para o alemão na interação com os alunos? Quais funções sociais os falantes conferem ao seu uso de alemão na interação em aula? O tratamento das trocas fonêmicas discutiremos a partir das práticas de Dana, Lisa, Rita e Rose, e o uso de alemão em aula a partir das práticas de Lisa, Mara e Nora. Nas duas subseções a seguir, portanto, analisaremos a inter-relação entre as suas crenças e suas práticas sociais, a qual, em geral, é reconhecida, mas não analisada nos estudos sobre crenças (BARCELOS, 2001, p. 80).

### 4.6.1 O Tratamento dos Traços de Fala na Interação

Tendo em vista que as “trocas de letras” parecem ser uma das questões lingüísticas que mais preocupa os professores deste estudo, interessou-nos averiguar o tratamento que lhe conferem, perguntando-lhes: Como você procede quando percebe “trocas de letras”<sup>96</sup> na fala ou na leitura de seus alunos? Os eventos de letramento mais mencionados para superar as “trocas de letras” foram primeiramente os exercícios de repetição oral e, em segundo lugar, a leitura e a autocorreção, com a qual os professores levam o aluno a descobrir e corrigir o seu “erro”, com o auxílio de um dicionário ou perguntas norteadoras. Porém, durante as

---

<sup>95</sup> Com essa escolha procuramos contemplar dois professores de cada escola e de cada um dos três grupos da seção 4.3 e das diferentes séries: Mara (Jardim); Rose (Pré); Nora (1ª série); Rita (2ª série); Dana (3ª série) e Lisa (1ª e 3ª série (turma bisseriada), porém, desta professora escolhemos um evento de letramento em que ela reúne as quatro turmas da escola).

<sup>96</sup> Os professores em geral usavam a expressão “troca de letras” em referência às trocas fonêmicas e às trocas de letras, razão pela qual a utilizamos no questionário.

observações de aulas e a análise das gravações audiovisuais, constatamos que os exercícios de repetição oral restringiam-se, praticamente, apenas à Pré-escola e à 1ª série; nas demais séries, a autocorreção era solicitada constantemente quando tais trocas ocorriam na escrita. A leitura é recomendada com tanta frequência, que se configura como um dos eventos de letramento prioritários, pois todas as turmas do Ensino Infantil e Fundamental têm um período semanal de leitura na biblioteca. Muitos professores expandem esse evento de letramento para tarefas lúdicas como a (re)produção das histórias através de cartazes e representações teatrais com as quais motivam seus alunos para a leitura e favorecem o desenvolvimento de sua criatividade.

Na seção 4.5, vimos que vários professores referiram ter uma certa “dificuldade na pronúncia e na escrita de certas palavras” e que também cometem algumas “trocas de letras”, em geral, referindo-se às (des)sonorizações e à neutralização da vibrante. Essa “dificuldade” reflete-se no modo como esses aspectos são tratados como, por exemplo, transparece neste excerto:

#### **Excerto (14e)**

- 034    Pesq.: Pela sua lista aqui, a gente vê que eles ãh a Senhora colocou que todos trocam ‘muitas  
 035                vezes’ essas consoantes, né. E aí eu queria saber se a Senhora faz algum exercício de  
 036                fonética pra ãh o aluno vencer essas questões na pronúncia?  
 037    Tália: Como eu também tenho dificuldades, nós convidamos a professora Laura <sup>97</sup> que é que  
 038                atende às dificuldades das crianças, né. Então, ãh nós pedimos para ela, numa manhã  
 039                reunimos as quatro turmas, explicar isso.

(Excerto da entrevista com Tália, 9.12.2004, fita cassete 3: lado A).

Assim sendo, e tendo em vista que a repetição oral foi o exercício mais mencionado, mas o menos freqüente nas observações de aulas e na análise das gravações audiovisuais, estamos inclinados a crer que eles tenham ficado constrangidos e/ou com receio de “errar” na presença de uma “forasteira” (a pesquisadora) e evitado os exercícios orais para corrigir tais trocas fonêmicas. Diferentemente dessas (des)sonorizações, a neutralização da vibrante parece ser menos perceptível para alguns professores e isso parece aumentar a sua “dificuldade” para explicar a diferença entre o [r] forte e o [r] fraco e até mesmo os leva a nem trabalhar esse aspecto, conforme podemos observar nos comentários de Tália e Lisa:

- 1) “Eu não trabalho isso, porque eu também faço o mesmo erro, nem sei a diferença se é pra mim falar a verdade” (Excerto da entrevista com Tália, 9.12.2004, fita cassete 3: lado A, linhas 71 - 72);
- 2) [...] pra mim é quad[r]o, ca[r]o, mu[r]o, não tem essa diferença e noto também nas crianças. É uma coisa assim que as crianças também têm né? Elas também fazem quando elas falam e quando elas lêem, e até fica difícil pra mim explicar isso, passar pras crianças, porque é uma coisa que pra mim é tudo igual, né? (Excerto da entrevista com Lisa, 9.12.2004, fita cassete 1: lado B, linhas 58 - 61).

---

<sup>97</sup> Estudante de Fonoaudiologia.

Diante dessa “dificuldade” e dos resultados da tabela 6 (baseados no levantamento feito pelos professores), que mostra uma alta frequência de (des)sonorizações e de neutralização da vibrante, procuramos averiguar se a frequência dessas trocas fonêmicas realmente era tão alta e qual tratamento lhes era conferido nos eventos de letramento. Após uma pré-análise dos eventos de letramento gravados ou filmados, escolhemos os quatro eventos mais representativos para as nossas perguntas: um evento mais lúdico e informal e três eventos em que a probabilidade de correção de trocas fonêmicas era mais alta:

- 1) segmento 3: descrevendo e pintando o Papai Noel no Pré da escola A;
- 2) segmento 4: avaliando a leitura dos alunos da 3ª série da escola B;
- 3) segmento 5: ensinando a ler na 1ª série da escola C e
- 4) segmento 6: corrigindo um exercício de leitura e escrita na 2ª série da escola A.

Na análise desses quatro segmentos olharemos para a quantidade dessas trocas fonêmicas<sup>98</sup> e para o modo como elas são tratadas pelos professores em sua interação com os alunos. O **segmento 3** é constituído por três minissegmentos, nos quais transcrevemos parte de uma tarefa de uma das turmas do Pré da escola A.

### **Segmento 3:** Descrevendo e pintando o Papai Noel no Pré da escola A

fitá audiovisual 2, 6.12.2004 [duração: 0:00:20:24 ]

- 1) 0:16:35:10 - 0:16:42:24
- 01 Elvio: Profe eu posso í no **[p]anhe::iro::?**  
 02 (.)  
 03 Rose: rapidi::nh[o.  
 04 Celito: [eu também posso í no banheiro?  
 → 05 Rose: **[t]eixa** ele voltá.
- 2) 0:18:40:10 - 0:18:57:18
- 06 Rose: aqui, ele está em forma de quebra-cabeça. (.) nós temos só, CeLlto vai prestá  
 07 atenção, a **ba[c]iga**, e a ↑  
 08 (1,6)  
 09 Turma: cabe::ça.  
 10 Rose: a cabeça e o::: ↑  
 11 (.)  
 12 Rose: RO[::sto.  
 13 Jane: [RO:::sto.

<sup>98</sup> Nas transcrições dos segmentos 3 a 6 e do segmento 8 sinalizaremos as palavras com (des)sonorizações e neutralizações da vibrante (quando o [r] forte é pronunciado como tepe) e os respectivos colchetes com negrito, para evitar potenciais ambigüidades em relação ao uso dos demais colchetes que sinalizam fala simultânea nas transcrições interacionais.

- 3) 0:20:03:00 – 0:20:09:02  
 14 Rose: e aqui estão as ↑  
 15 (.)  
 16 Rose: botas del[e].  
 → 17 Márcia: [as **[p]otas** tão vermelhas.

Nesse segmento, observamos duas desonorizações de /b/ > /p/ (linhas 1 e 17) e uma de /d/ > /t/ (linha 5), além de uma neutralização da vibrante, em posição intervocálica (linha 7); já no início do vocábulo Rose pronuncia o [r] forte, isto é, uma vibrante, e esta pronúncia é imitada pelos seus alunos. Há, portanto, uma neutralização da vibrante e três (des)sonorizações, o que perfaz um total de **quatro trocas fonêmicas em 20 segundos** de um evento de letramento mais informal e lúdico, onde as trocas fonêmicas, em geral, não eram alvo de correção, o que sinaliza respeito para com os traços de fala e a identidade lingüística de seus alunos.

O **segmento 4** é constituído por seis minissegmentos, extraídos da avaliação da leitura de dez alunos da 3ª série da escola B. Os alunos estão sentados no pátio da escola, e Dana pede para que cada um leia, em voz alta, um parágrafo da estória de seu livrinho (escolhido na biblioteca na semana anterior) para avaliar o seu desempenho na leitura. Todos os alunos da turma tinham um bom domínio de HR, sendo que a leitura de seis deles apresentava bastante (des)sonorizações e neutralizações da vibrante, conforme podemos observar neste segmento:

#### **Segmento 4:** Avaliando a leitura dos alunos da 3ª série da escola B

fita audiovisual 3, 25.11.2004 [duração: 0:02:11:23]

- 1) 0:00:00:00 - 0:00:13:00 três neutralizações da vibrante:

01 Nara: Ele caiu dentro de uma onda muito grande e muito azul. Ele foi **[r]olando**,  
 02 **[r]olando, [r]olando**. Foi descendo descendo, descendo.

- 2) 0:00:15:04 - 0:00:53:00 três sonorizações de /k/ > /g/ e cinco neutralizações da vibrante:

01 Karen: Um pulo maior e o **[g]anguruzinho** caiu dentro do **ca[r]inho** de compras.  
 02 **[g]angur-** o o **ca[r]inho** lá se foi des- deslizando devagarzinho, que coisa  
 03 mais gostosa pensou o **[g]anguruzinho**. Mas, de **[r]epente**, o **ca[r]inho** bateu  
 04 numa estante cheinha de latas **[r]edondas**. Que susto! Que barulhão! As latas  
 05 se espalharam pelo chão.

- 3) 0:01:05:08 - 0:01:27:02 uma desonorização de /b/ > /p/ e três neutralizações da vibrante:

01 José: Fernando pisava no **[r]abo** do gato, jogava água quente no **cacho[r]o**, atirava  
 02 pedra nas galinhas, fazia o diabo, era resp- respondão, gostava de ar-  
 03 **a[r]anhar** a cara da cozinheira e **[p]otar** a língua para os mais velhos.

- 4) 0:02:42:00 - 0:03:05:10 uma desonorização de /d/ > /t/ :

01 Miro: A tentação. Antes de Jesus começar a ensinar o povo, Deus, seu pai, deixou  
02 que o demônio o tentasse. Se Jesus obedecesse ao inimigo, este teria poder.  
03 Mas expulsado o demônio, Jesus **[t]isse** que é importante amarmos a Deus.

5) 0:04:23:20 - 0:04:48:12 uma sonorização de /p/ > /b/, uma sonorização de /t/ > /d/ e três neutralizações da vibrante:

01 Mário: Dimitri acordou com muita vontade de trabalhar. **A[b]roveitou** a boa  
02 disposição e **co[r]eu** para o jardim, onde começou a plantar sementes de  
03 margaridas, **[r]osas**, **[d]ulipas** e outras flores. Na hora do lanche, o canteiro  
04 já estava todo **a[r]umado**.

6) 0:05:12:03 - 0:05:27:08 uma dessonorização de /b/ > /p/ e quatro neutralizações da vibrante:

01 Romeu: O **so[r]iso** do **[r]isonho**. O país das maravilhas está ficando tão **abo[r]ecido**,  
02 pensou o gato **[r]isonho**. Enquanto **[p]o-** boj- bocejava, já ia fechar os olhos  
03 quando viu que Alice estava se aproximando.

Nesses seis minissegmentos de leitura, observamos 18 neutralizações da vibrante, isto é, um tepe em vez de [r] forte, três sonorizações de /k/ > /g/, uma de /p/ > /b/ e um de /t/ > /d/ e duas dessonorizações de /b/ > /p/ e uma de /d/ > /t/, o que soma um total de **26 trocas fonêmicas em 2 minutos e 11 segundos** de um evento que requer um estilo mais formal e monitorado. Na leitura de Romeu observamos um auto-reparo (**[p]o-** boj- bocejava), o que aponta para o seu monitoramento da linguagem. Apesar de essas trocas fonêmicas serem muito frequentes, Dana não fez correção alguma durante a leitura dos alunos e no final os elogiou e os incentivou a melhorar: “[...] todos já leram muito bem, mas todos têm que melhorar ainda mais; têm condições de melhorar ainda mais tá”. A não interrupção da leitura em função dessas trocas fonêmicas constitui uma atitude respeitosa e inclusora e vai ao encontro de uma prática pedagógica culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI, 1994; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2003; BREUNIG, 2005) em relação aos traços de fala destas comunidades.

No **segmento 5**, transcrevemos parte de um treino de leitura com Carlos, aluno da 1ª série da escola C. Esse evento de letramento foi gravado numa turma bisseriada (1ª/3ª série) e em fita cassete para deixar Carlos mais à vontade, tendo em vista que ele era o aluno mais fraco e acanhado da turma. Durante o seu treino, os demais alunos preparavam a sua leitura para o teste.

### Segmento 5: Ensinando a ler na 1ª série da escola C

fita cassete 8: lado B, 8.09.2004 [duração 0:05:14:18 ]

001 Calos:	ce::		003	(.)
002 Lisa:	e essa letrinha qual é?	→	004 Carlos:	erre.



- 005 (.)  
006 Lisa: como é que fica  
007 ° agora? °  
008 (.)  
009 Carlos: ce-  
010 (.)  
011 Lisa: ° não ° (.) ce mais um  
→ 012 erre ↑  
013 (.)  
014 Carlos: ce[n-  
015 Lisa: [ce:r-  
016 (.)  
017 Carlos: do:: ri::  
→ \* 018 Lisa: **hãã::h.** (.) que  
019 letrinha é essa?  
020 (.)  
→ 021 Carlos: d, [t]:[:  
022 Lisa: [como?  
023 (.)  
→ 024 Carlos: **d de dedo.**  
025 (.)  
026 Lisa: i::sso ° um ° d.  
.  
(2 minutos e 45  
segundos omitidos)  
027 Lisa: que letra é essa?  
028 (1,2)  
029 Carlos: re.  
→ 030 Lisa: é, i::sso. e essa  
031 letrinha ↑  
032 Carlos: i.  
033 Lisa: como é que fica?  
→ 034 Carlos: ri.  
035 Lisa: ° nã::o °.  
036 (.)  
037 Lisa: tu me disse que este  
038 pedacinho aqui era  
→ 039 rei, ce::rto ↑  
040 (.)  
041 Lisa: olha aqui (.) re[- ↑  
042 Carlos: [i.  
→ 043 Lisa: como é que fica?  
044 (.)  
045 Lisa: re::i.  
046 (1,2)  
047 Lisa: tá repete comigo,  
048 r[e::i.  
049 Carlos: [re::i.  
050 Lisa: i::sto.  
051 (.)  
→ 052 Carlos: [t]a- ri- a.  
053 (.)  
054 Lisa: como é que fica a  
055 palavrinha agora?  
056 (.)  
→ 057 Lisa: da-[(.) ri-a.  
058 Carlos: [da-ri-a.  
059 (.)  
060 Lisa: d[ari::a.  
061 Carlos: [daria.  
062 (.)  
063 Lisa: i::sto.  
064 (.)  
065 Carlos: co[:  
066 Lisa: [como?  
067 (.)  
068 Carlos: co[m-  
069 Lisa: [nã::o, que letrinha  
070 é essa?  
071 (1,2)  
072 Carlos: ã:h po-  
073 (1,4)  
074 Lisa: po:: ↑  
075 (1,9)  
076 Carlos: si:: ↑  
077 (.)  
→ \* 078 Lisa: **hãã::h** po:: ↑  
079 (.)  
080 Carlos: posi::  
081 (.)  
→ 082 Lisa: não é si, o I está  
083 antes do s.  
084 (2,0)  
→ 085 Lisa: po:: ↑  
086 (.)  
087 Carlos: po-  
088 (.)  
089 Lisa: is.  
090 (.)  
091 Carlos: is.  
092 (2,1)  
093 Lisa: e-  
094 (.)  
095 Carlos: e- ele.  
096 Celi: ( )  
097 ((aluna da 3ª série  
098 aproxima-se e tira uma  
099 dúvida.))  
100 Lisa: sim, sambódromo.  
101 (.)  
102 Carlos: ele,  
103 (.)  
104 Lisa: hum hum.  
105 (.)  
106 Carlos: co-  
107 (.)  
108 Lisa: mais um ali ↑  
109 (.)  
110 Carlos: con- ã::h,  
111 (.)  
112 Lisa: si::[:  
113 Carlos: [si-de-ra-va que se-u  
114 fi-  
115 (1,4)  
→ 116 Lisa: ° filho °.  
117 (.)  
118 Carlos: fi::lho o ca-  
119 (.)  
→ 120 **[b]ri::**  
121 (.)

- |   |     |         |                              |     |         |                           |                                 |
|---|-----|---------|------------------------------|-----|---------|---------------------------|---------------------------------|
| → | 122 | Lisa:   | mas é é, é bri:: ou é        | →   | 148     | Lisa:                     | <b>[b]ri::</b> ↑, mas tu não me |
|   | 123 |         | pri?                         |     | 149     |                           | disse que essa letrinha         |
|   | 124 |         | (2,3)                        |     | 150     |                           | era um p ↑ (.) como é           |
|   | 125 | Carlos: | <b>pri.</b>                  |     | 151     |                           | que fica então?                 |
|   | 126 |         | (.)                          | →   | 152     |                           | <b>(15,6)</b>                   |
| → | 127 | Lisa:   | <b>hu:::m. kipri.</b>        | 153 | Lisa:   | ã::h que letrinha é essa? |                                 |
|   | 128 |         | (.)                          | 154 |         | (.)                       |                                 |
|   | 129 | Lisa:   | que letrinha é essa          | →   | 155     | Carlos:                   | <b>p de pato.</b>               |
|   | 130 |         | aqui, só <u>ess</u> a ↑      | 156 |         | (.)                       |                                 |
| → | 131 | Carlos: | <b>[p de pato.</b>           | 157 | Lisa:   | então, como é que fica    |                                 |
|   | 132 |         | (.)                          | 158 |         | <u>esse</u> pedacinho?    |                                 |
| → | 133 | Lisa:   | <b>hu:::m.</b> como é que    | 159 |         | (1,2)                     |                                 |
|   | 134 |         | fica <u>então</u> ?          | →   | 160     | Carlos:                   | pra::.                          |
|   | 135 |         | (.)                          | 161 |         | (.)                       |                                 |
| → | 136 | Carlos: | <b>[b]ra.</b>                | 162 | Lisa:   | mas tem um <u>a</u> aqui? |                                 |
|   | 137 |         | (.)                          | 163 |         | (.)                       |                                 |
| → | 138 | Lisa:   | <u>como</u> ? olha aqui,     | →   | 164     | Carlos:                   | pri.                            |
|   | 139 |         | (2,7)                        | 165 |         | (.)                       |                                 |
|   | 140 | Lisa:   | que letrinha é <u>essa</u> ? | →   | 166     | Lisa:                     | <u>i::sto.</u> (.) pri,         |
|   | 141 |         | (.)                          | 167 |         | mais um n ↑               |                                 |
|   | 142 | Carlos: | i.                           | 168 |         | (.)                       |                                 |
|   | 143 |         | (.)                          | 169 | Carlos: | prin-                     |                                 |
|   | 144 | Lisa:   | então, como é que fica?      | 170 |         | (.)                       |                                 |
|   | 145 |         | (.)                          | 171 | Lisa:   | <u>i::sso.</u>            |                                 |
| → | 146 | Carlos: | <b>[b]ri.</b>                | 172 |         | (4,6)                     |                                 |
|   | 147 |         | (3,2)                        | 173 |         | ci- pe.                   |                                 |

(linhas 18 e 78: hã ã:::h = não)

Também nesse segmento, em geral, prevalece uma prática pedagógica culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI, 1994; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2003; BREUNIG, 2005) em relação às trocas fonêmicas de Carlos e às diferenças entre os códigos lingüísticos familiar e escolar. Carlos está acostumado a interagir somente em alemão em sua família e o seu conhecimento de português é muito restrito. Em sala de aula, depara-se com um código e estratégias interacionais que diferem das do cenário familiar. Lisa revela-se sensível a essas diferenças, pois se adapta ao ritmo de Carlos e, durante toda a interação, interage de forma respeitosa e utiliza estratégias facilitadoras de aprendizado como andamentos (CAZDEN, 1988) e “pistas de contextualização” (GUMPERZ, 2002) através do tom interrogativo de certas palavras e perguntas norteadoras, com as quais o leva a refletir e a expressar alguns modelos da “língua-padrão” (linhas 24, 131 e 155). Dessa forma, o integra nas “estruturas de participação” (GOFFMAN, 2002) e o torna co-autor da construção do conhecimento.

Além dessas estratégias de co-construção do conhecimento frente às trocas fonêmicas, o faz repetir a forma correta para facilitar a sua assimilação (linha 47) e, em tom de elogio, sempre ratifica os seus acertos com “hu:::m”, “hum hum” ou “i::sto” e, para sinalizar que a tentativa está incorreta, em geral, diminui o tom de voz ou usa a expressão alemã “hã ã:::h”

(não) (linhas 18 e 78). Com essas estratégias, Lisa sinaliza a sua solidariedade lingüística e minora o constrangimento nas tentativas incorretas de Carlos. E, acima de tudo, Lisa demonstra muita paciência, o que transparece no modo como se adapta ao ritmo de Carlos e no grande espaço de tempo (0:05:14:18), que levaram para ler um pequeno trecho: “certo [...] rei daria, pois ele considerava que seu filho Kipri, príncipe”.

Contudo, também há um momento em que Lisa expõe a face de Carlos e o constrange, especificamente, quando o questiona de uma forma enfática: “bri::: ↑, mas tu não me disse que essa letrinha era um p ↑ (.) como é que fica então?” (linhas 148 - 152). Apenas após um pouco mais de quinze segundos de silêncio por parte de Carlos que, dessa vez, não responde à sua pergunta, Lisa entende a pista de Carlos (o seu silêncio) e percebe que o constrangeu com a sua pergunta enfática e, titubeando, retoma o seu estilo e tom habituais através da pergunta: “ã::h que letrinha é essa?” (linha 153). Com essa estratégia, Lisa parece diluir o constrangimento a que havia exposto Carlos e restabelecer o entendimento e o fluxo interacional.

Concernente às trocas fonêmicas na tabela 6, observamos que Carlos sonoriza duas vezes o /t/ > /d/ (linhas 17 e 21) e três vezes o /p/ > /b/ (linhas 120, 136 e 146) e desonoriza uma vez o /d/ > /t/ (linha 52), o que perfaz um total de seis trocas. No entanto, ele pronuncia corretamente os modelos da “língua-padrão”: “d de dedo” (linha 24) e “p de pato” (linhas 131 e 155). Por um lado, isso é mais um indício de que as (des)sonorizações constituem um traço destas comunidades de fala e, em alguma medida, corrobora o comentário de Lisa, quando refere que “as trocas do /t/ pelo /d/, do /d/ pelo /t/, do /p/ pelo /b/ e do /b/ pelo /p/ são as mais comuns, na produção das crianças que vêm para a 1ª série e praticamente não sabem português [...], e as mais difíceis de serem superadas” (Lisa). Por outro lado, o fato de Carlos só conseguir pronunciar o padrão nos modelos e não no lento fluxo da leitura pode indicar que ela está oferecendo ao aluno uma tarefa muito acima de seu desenvolvimento cognitivo. Em relação à neutralização da vibrante, observamos que, a despeito de esse traço ser muito comum na fala de Lisa e Carlos, nesse evento de letramento, ambos sempre realizam o contraste fonêmico entre [r] forte e [r] fraco, possivelmente, porque o grau de monitoramento da linguagem era muito elevado nesse evento, visto que visava ensinar e aprender a ler.

No **segmento 6**, transcrevemos parte de um evento de letramento, que combina a produção oral com a escrita, de uma das turmas da 2ª série da escola A. Rita entrega um texto, com os verbos de ação sublinhados, e solicita aos alunos para que escrevam frases com esses verbos. Em seguida, cada aluno lê as suas frases, em voz alta, enquanto Rita passa nas classes

e corrige as frases que cada um havia escrito, sem prestar muita atenção ao que estavam lendo, portanto, apenas a escrita era alvo de correção.

**Segmento 6:** Corrigindo um exercício de leitura e escrita na 2ª série da escola A  
fita audiovisual 5, 23.11.2004 [ 0:14:48:10 - 0:15:43:18 ]

→	01 Rita:	lê isso aqui pra mim.		23	(2,3)
	02	(1,8)	→	24 Rita:	<b>então lê como está</b>
	03 Maciel:	homem.		25	<b>esCRItO.</b>
	04	(.)	→	26	<b>(3,1)</b>
	05 Rita:	não.		27 Maciel:	homem, <i>homes</i> .
	06	(.)		28	((sorriso encabulado))
→	07 Rita:	lê pra mim.		29	(.)
	08	(1,5)		30 Rita:	<i>homes</i> .
	09 Maciel:	os <i>homens</i> .		31	(.)
	10	(.)		32 Rita:	e aqui ↑
→	11 Rita:	lê de <u>no::vo</u> .		33	(1,6)
	12	(1,2)	→	34 Maciel:	<b>co[r]eram.</b>
	13 Maciel:	<i>homens</i> .		35	(.)
	14	(.)		36 Maciel:	<u>a::i</u> ((nota que escreveu
	15 Rita:	não.		37	a palavra com um ‘r’ e a
	16	(.)		38	corrige)).
→	17 Rita:	tá, lê de <u>no::vo</u> .		39	(.)
	18	(2,7)		40 Rita:	Maciel, Maciel,
	19 Maciel:	homem.		41	Maciel.
	20	(.)		42	(.)
	21 Rita:	cadê o <u>n</u> ↑		43 Maciel:	<u>ta::va confu::so</u> .
	22 Maciel:	a::i. ((olhar surpresa))			

Diferentemente de Lisa, nesse segmento, Rita não oferece andamentos (CAZDEN, 1988), isto é, estratégias facilitadoras como perguntas norteadoras, que poderiam levar Maciel a descobrir o que lhe era encoberto. Apenas após expor quatro vezes a sua face, insistindo para que ele leia a palavra ‘homem’, conforme a havia escrito, ela faz a primeira pergunta norteadora (“cadê o n ↑” (linha 21)), com a qual, finalmente, o leva a descobrir o seu deslize (linha 22). Porém, mesmo após Maciel ter sinalizado que percebeu o seu deslize, Rita eleva o seu tom de voz e volta a insistir com mais ênfase: “então lê como está esCRItO” (linhas 24 - 25). Com essa estratégia e o seu insistente pedido (nas linhas 1, 7, 11, 17 e 24) para que Maciel leia a palavra ‘homem’ do modo como ele a havia escrito (*‘homes’*), Rita acentua sensivelmente o seu poder e a assimetria entre a sua posição social (professora) e a de Maciel (aluno), o que vai contra os princípios da pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI, 1994; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2003; BREUNIG, 2005). Concernente às “trocas de letras”, observamos que Maciel escreveu *‘coveram’* e também leu

co[r]eram (linha 33) em vez de ‘correram’<sup>99</sup>, e que Rita o leva a corrigir a sua troca apenas na produção escrita (explicada anteriormente), o que constitui uma atitude recorrente nas escolas deste estudo.

Ao somar as ocorrências das (des)sonorizações e das neutralizações da vibrante, nos segmentos de leitura e de interação 3, 4, 5 e 6, obtivemos diferentes graus de manutenção desses traços de fala, em geral, associados à sua língua étnica, conforme mostra esta tabela:

<b>Tabela 7</b>	Trocas fonêmicas nos segmentos de leitura e de interação 3, 4, 5 e 6 (8 minutos e seis segundos)	Total de contextos	Total de ocorrências
Sonorização	/p/ > /b/	<b>56</b>	<b>5</b>
	/t/ > /d/	85	1
	/k/ > /g/	52	3
	/ʃ/ > /ʒ/	5	0
	Total	198	9
Dessonorização	/b/ > /p/	<b>21</b>	<b>4</b>
	/d/ > /t/	80	4
	/g/ > /k/	19	0
	/ʒ/ > /ʃ/	8	0
	Total	128	8
Neutralização da vibrante	Total de (des)sonorizações	326	17
	/R/ > /r/	33	20

Na análise da microestrutura social dos quatro segmentos de interações entre alunos e professores (durante oito minutos e seis segundos de eventos de letramento com linguagem monitorada, com exceção do segmento 3), encontramos 20 neutralizações da vibrante em 33 contextos possíveis e 17 (des)sonorizações em 326. Comparando esses resultados com a visão dos professores na tabela 6, observamos que apenas a alta frequência de neutralizações da vibrante se confirma. No entanto, as (des)sonorizações /p/ < > /b/ são as mais frequentes, conforme referido por vários professores.

Em relação à sua correção, vale destacar que, durante as observações de aulas e das gravações audiovisuais, constatamos que essas (des)sonorizações e a neutralização da vibrante eram alvo de correção apenas nas turmas da 1ª série, cujos alunos estão aprendendo a ler; nas demais turmas esses traços eram corrigidos apenas quando o objetivo central do evento de letramento era ensinar a produção fonêmica dessas consoantes e quando essas trocas se refletiam na escrita, conforme mostramos nos segmentos 3, 4, 5 e 6.

<sup>99</sup> A diferença entre o [r] forte e o [r] fraco e o seu uso havia sido explicado e treinado no dia anterior.

No Rio Grande do Sul, a neutralização da vibrante constitui um traço característico do português de contato com o alemão e do português de contato com o italiano (ALERS, 2002; MARGOTTI, 2004). Nesta tabela, observamos que, nas comunidades deste estudo, a **neutralização da vibrante** é muito mais freqüente do que cada uma das (des)sonorizações, possivelmente porque, assim como Tália e Lisa, a maioria de seus membros parece, nas palavras de vários professores, ter uma certa “dificuldade” em estabelecer o contraste fonêmico entre o [r] forte e o [r] fraco no português. A alta freqüência da neutralização da vibrante faz com que esse traço, em geral, **não seja percebido como um traço socialmente marcado e estigmatizado** pelos falantes locais e, por conseguinte, ele sofre menos pressão social e é menos alvo de correções do que as (des)sonorizações, pois, ao contrário destas, os professores, em geral, não vêem na neutralização da vibrante um “erro”, até mesmo em eventos cujo objetivo é avaliar a produção oral, conforme ilustramos no segmento 6.

Ao contrário da neutralização da vibrante, as **(des)sonorizações** são percebidas como traços **socialmente marcados e estigmatizados**, sobretudo no cenário escolar e pela 4ª e 5ª gerações, que já tiveram acesso ao aprendizado formal de português como, por exemplo, transparece nas apresentações teatrais comentadas na subseção 4.5.2. A estigmatização local das (des)sonorizações aumenta a pressão social contra essas variantes lingüísticas e as torna mais alvo de correções do que a neutralização da vibrante (ver os segmentos 5 e 6), o que acelera o seu desaparecimento. A diferença na valoração social das (des)sonorizações e da neutralização da vibrante, portanto, se reflete no tratamento que lhes é conferido em sala de aula e, por conseguinte, em seu processo de desaparecimento. Também Zilles e King (2005) referem que, em geral, as dessonorizações são percebidas como traços da fala de “alemão [p]atata” e observam uma baixa freqüência desse fenômeno em sua análise das variantes lingüísticas associadas ao alemão (/ãw/ > /on/; /l/ alveolar em final de palavras e a dessonorização /b/ > /p/, /d/ > /t/, /v/ > /f/), e presentes na fala de duas mulheres de Panambi em suas entrevistas sociolingüísticas.

Para finalizar esta seção, convém ressaltar que as (des)sonorizações, assim como qualquer traço de fala de socioletos (como a gíria juvenil) ou regioletos (a fala gaúcha, nordestina, carioca, etc.), não constituem um problema. Mas o tratamento social que os falantes conferem a esses traços é problemático, quando, por exemplo, os usam como instrumentos de discriminação social e lingüística, através de piadas, brincadeiras, risos e imitações, conforme mostraremos no segmento 8.

Por outro lado, os excertos acima revelam que esses traços de fala constituem um meio pelo qual os falantes indexam aspectos de sua identidade étnica ao seu repertório lingüístico. No entanto, a avaliação social negativa desses traços se reflete no tratamento que lhes é conferido em aula e, por extensão, em seu processo de desaparecimento. No tratamento conferido a essas “trocas de letras”, a partir e dentro de “estruturas de participação” (GOFFMAN, 2002), encontramos diversas práticas que refletem uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI, 1994; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2003; BREUNIG, 2005) e algumas que expõem a face do aluno e acentuam a assimetria na relação professor-aluno, conforme vimos no segmento de interação 6.

#### 4.6.2 A Estigmatização dos Traços de Fala e o Papel do Alemão na Interação <sup>100</sup>

Nesta subseção, discutiremos como as concepções de Mara, Nora e Lisa, em relação à estigmatização dos traços de fala e ao uso de alemão em aula, se refletem em suas práticas sociais. No segmento 7, focalizaremos a interação de Nora e dos colegas de Roger, um aluno que “veio de fora” (*outsider*), e, nos segmentos 8 a 13, a interação de Mara e Lisa, sobretudo com os alunos que ingressaram com restrito conhecimento de português na Pré-escola ou na 1ª série. Na análise dos segmentos focalizaremos as “pistas de contextualização” (GUMPERZ, 2002) como a mudança de código e os elementos prosódicos, particularmente, o tom de voz, com o qual os interlocutores veiculam informações sobre o seu estado de espírito, bem como as mudanças de alinhamentos (*footings*) (GOFFMAN, 2002) através da expressão facial, do contato visual e da postura corporal.

A partir do **segmento 7**, discutiremos o modo como Nora lida com o uso de alemão em aula e a exclusão social de Roger. Esse excerto de interação foi extraído de uma aula de computação de sua turma, na qual se encontram 8 alunos provenientes da comunidade B e com boa proficiência em HR, e Roger, que há alguns meses “veio de fora” e não sabe alemão. Nesse evento de letramento, Nora solicita aos alunos para que formem grupos, porque só há três computadores, e que cada grupo escreva uma cartinha no computador.

**Segmento 7:** Escrevendo uma cartinha no computador na 1ª série da escola B

fitá audiovisual 3, 10.11.2004 [ 0:17:49:06 - 0:20:16:02 ]

<sup>100</sup> Nas transcrições dos excertos de interação negritamos as falas em alemão, e os termos *hunsrückisados* grifamos adicionalmente com itálico.

- 0:17:49:06
- 01 Roger: Profe↑  
(1,7)
- 02
- 03 Nora: ((Nora dirige-se à mesa de Roger.))
- 04 Roger: como fazê o é::: ↑  
(1,2)
- 06 Nora: [tu ai:::nda não aprendEste?  
07 Roger: [(presta atenção em silêncio.))  
(1,5)
- 09 Nora: não lembra mais? ( )  
10 (.)
- 11 Nora: assim, o:::h: ((Nora mostra lhe como se escreve um 'é' no computador.))
- 0:17:59:02  
(quarenta segundos omitidos.)
- 0:18:39:02
- 12 ((três alunas ao lado escrevem juntas uma cartinha.))
- 13 Sandra: eu fiz o maiúsculo?  
14 (2,0)
- 15 Liana: Laís o::lh[a.  
16 Sandra: [a::h esqueci os maiúsculo ã::h  
17 (.)
- 18 Laís: mas fez ponto ↑ ((Laís verifica.))  
19 (1,8)
- 20 Laís: nã::o, né ↑  
21 (2,7)
- 22 Laís: faz aqui, hier musste a::usmache unn dann de ponto hinmache.  
(aqui tem que apagar e então colocar um ponto aí.)  
23 (1,5)
- 24 Laís: tu qué fazê ponto nos [outr- ↑ =  
→ 25 Liana: [é dat es [ã:::h, ((Liana coloca a pontuação.))  
(é isto é)  
26 Laís: [= ali não é pon:to, olha o que tu fe::z agora ↑  
27 (1,2)
- 28 Laís: não E::ra po::nto.  
29 (2,9)
- 30 Liana: ma::s ↑  
→ 31 Laís: so, ich mache mo'en ponto hin.  
(então, eu vou fazer um ponto aí.)  
32 (2,4)
- 33 Roger: como se vai pra frente? ( ) ((pergunta para a Laís do grupo ao lado.))  
34 (.)
- 35 Laís: escre:::ve tua pa:::rte. ((aproxima-se de Roger e faz um gesto com o braço  
36 como quem não tem nada a ver com o trabalho do Roger.))  
37 (.)
- 38 Roger: viu ↑ Liana. ((olhando para Liana.))  
39 (.)
- 40 Liana: ((Liana mostra-se indiferente ao seu apelo.))  
→ 41 Roger: eu ° não sej como se faz.° ((bate suavemente com a mão em sua mesa.))
- 0:20:16:02

No segmento 7, observamos três alternâncias para o alemão (linhas 22, 25 e 31), porém todas por parte de Liana e de Laís. Elas também demonstram um maior domínio da tarefa. Assim como na maioria de suas aulas, observadas e filmadas, Nora não alternou uma vez para o alemão, a despeito de essa ser uma aula mais informal. Isso confirma a sua postura em relação ao uso de alemão em aula, pois em sua entrevista (ver o excerto 3e na seção 4.3) e



em seus comentários informais ela ainda parece muito presa à crença de que a sala de aula constitui um cenário de uso exclusivo de português.

Nesse segmento, por um lado, as alternâncias para o HR revelam a lealdade lingüística de Liana e Laís e apontam para o seu alto grau de proficiência em HR. Por outro lado, indiretamente, elas parecem constituir um meio de excluir o Roger do grupo, pois, apesar de Nora ter solicitado aos alunos para que escrevessem a cartinha em grupos, quase todos aglomeraram-se ao redor de dois computadores. Apenas Roger, o “aluno de fora” que, segundo Nora, “veio muito fraco para a escola” e que não sabe alemão, ficou sozinho num computador. O seu isolamento pode residir em seu “fraco” desempenho e/ou em seu repertório lingüístico diferenciado, uma vez que é o único aluno da turma que não sabe HR e que “fala um *e[r]*e diferente [...], as crianças sempre dizem que ele fala bonito como as pessoas da cidade” (Diário de campo: Nora, 7.12.2004, grifo nosso). Apesar de os colegas elogiarem o estilo lingüístico de Roger e o associarem ao estilo das pessoas da cidade, possivelmente, porque os colonos, muitas vezes, os percebem como indivíduos com mais instrução, eles o excluem do grupo com a conivência de Nora através de sua falta de atitude, no sentido de integrar Roger nos grupos.

Além disso, da linha 4 a 9, Nora expõe duas vezes a face de Roger, pois, em vez de sanar a sua dúvida, ela responde, num tom repreensivo, com uma pergunta constrangedora: “tu ai:::nda não aprendESTE?” (linha 6). Roger reage com silêncio com o qual parece sinalizar o seu constrangimento para Nora, que reformula a sua pergunta: “não lembra mais?” (linha 9). No entanto, a sua tentativa de modular a sua pergunta não parece ter diluído o constrangimento de Roger, que continua em silêncio, e, então, finalmente, na linha 11, Nora responde à sua pergunta e lhe mostra como se escreve um ‘é’ no computador. Mais tarde, na linha 33, Roger parece estar com receio de ter a sua face exposta novamente, o que o leva a alinhar-se com a Laís para pedir a sua ajuda, porém ela não se dispõe a ajudá-lo e, com um gesto de indiferença, retruca com: “escre:::ve tua pa:::rte.” (linha 35). A recusa de seu pedido de ajuda por parte de Laís leva Roger a mudar novamente o seu alinhamento ao apelar pela compreensão de Liana, que também reage com indiferença ao seu apelo: “viu ↑ Liana.” (linha 38).

Portanto, após ver a sua face duas vezes exposta por Nora (linhas 6 e 9), Roger muda duas vezes o seu alinhamento através da mudança de sua postura corporal e de seu contato visual, bem como pelas palavras (linhas 33 e 38). Nesses contextos, as mudanças de alinhamento de Roger parecem ter sido motivadas pela sua exclusão das “estruturas de participação” (GOFFMAN, 2002) por parte da autoridade da sala de aula e pelos seus colegas.

Após Roger ver a sua face exposta três vezes e deparar-se com dois pedidos de ajuda frustrados, ele parece sentir-se sem interlocutor e sem saber a quem recorrer para conseguir resolver a sua dúvida. Então, entristecido, bate suavemente em sua mesa e fala para si: “eu não sei como se faz” (linha 40). Em suma, nesse segmento, o “fraco” desempenho de Roger e, possivelmente, a não-identificação lingüística por parte de Nora e de seus colegas, parecem, sutilmente, torná-lo um interlocutor “não-ratificado” (GOFFMAN, 2002; PHILIPS, 2002) e dificultar a sua integração e o seu aprendizado, assim como acontece com Joel, mas este por não saber português em meio a uma turma em que a grande maioria, em maior ou menor grau, é bilíngüe. É o que veremos a seguir.

A partir dos segmentos **8, 9 e 10**, discutiremos o modo como Mara lida com o uso de alemão em aula e com a estigmatização dos traços de fala de Joel - filho de agricultores pobres e analfabetos e que não entendem português. Assim sendo, Joel ingressou no Jardim sem saber falar algo em português e fala praticamente só alemão [HR] em casa. O seu total desconhecimento de português levou-nos a acompanhar a sua turma um pouco mais de perto e observar a sua interação com sua professora e seus colegas. No **segmento 8**, transcrevemos o final da chamada de sua turma composta por: Joel, que não sabe português; Roni, que sabe falar somente o português, e mais 17 colegas que, em maior ou menor grau, são bilíngües.

### Segmento 8: Fazendo a chamada no Jardim da escola A

fitá audiovisual 3, 11.11.2004 [ 0:35:32:15 - 0:35:49:18 ]

- |             |  |
|-------------|--|
| 01 Mara:    | Joel ↑ <sup>101</sup>  |
| 02          | (1,2)  |
| → 03 Joel:  | <b>[b]reSE:::n:::t-</b>  |
| 04          | (.)  |
| → 05 Mara:  | <u>i::sto</u> Joel, <b>musst immer soo:::n.</b> =<br>(isto Joel, sempre tem que responder) |
| 06 Jairo:   | <b>[[b]reSE:::n:::te.</b>  |
| 07 Mara:    | = ag[o::ra, =  |
| 08 Morgan:  | <b>[[b]re[SE:::n:::te.</b>   |
| 09 ♀ :      | <b>[[b]re[sen:::te.</b>  |
| 10 Jean:    | <b>[[b]res[en:::t,</b>   |
| → 11 Jairo: | <b>[ele é muito bo::[:bo, este ° Joel °.</b>   |
| 12 Joel:    | (((em silêncio e com expressão tímida e triste fica olhando para                           |
| 13          | os colegas.))  |
| 14 Mara:    | [= PREstem atenção (.)   |
| 15          | que eu vou explicá a ativida:::de.   |

Finalmente, após quase um ano de convivência com as crianças na escola, Joel está começando a ter coragem para falar as primeiras palavras em português. Ao elogiar a sua

<sup>101</sup> Mara chamou o Joel por último, porque o seu nome foi acrescentado no final da lista em virtude de ele ter ingressado em sua turma após o início do ano.

atitude de interagir em português, Mara é interrompida por Jairo, que imita a fala “puxada” e o sotaque de Joel, que sonoriza o /p/ > /b/ em “[b]reSE:::n:::te” (linha 6), sendo que Jairo havia respondido “presente” sem sonorizar o /p/, portanto, segundo as normas prescritivas. Na linha 7, Mara tenta retomar o seu turno, mas, dessa vez, é interrompida por Morgan, que também imita o jeito de falar de Joel (linha 8). Contudo, a preocupação de Mara parece reduzir-se a retomar o seu turno e, enquanto isso, mais dois colegas passam a imitar a fala de Joel (linhas 9 - 10). As três ratificações da atitude de Jairo, por parte de seus colegas, parecem encorajá-lo a dizer: “ele é muito bo::[:bo, este ° Joel °” (linha 11). Jairo conjuga o verbo na 3ª pessoa do singular e fala como se Joel não estivesse presente, o que sugere que ele parece aproveitar-se do fato de que Joel não entende português para falar mal dele e excluí-lo da interação. Portanto, ao criar coragem para interagir em português, mais precisamente, ao responder à chamada, Joel tem a sua face exposta por quatro colegas, que imitam a sua fala “puxada” e o seu “sotaque alemão”, além de ser chamado de bobo, enquanto Mara fica olhando para a turma e parece estar apenas preocupada em retomar o seu turno para explicar a atividade e continuar a aula, o que ela consegue na linha 14.

A gravidade desse episódio aumenta, porque Mara o deixa passar em branco. As crianças podem interpretar essa atitude como sinal de concordância por parte da autoridade presente em sala de aula. Com o seu silêncio, em alguma medida, Mara ratifica e torna-se conivente com a estigmatização da fala de Joel e, indiretamente, autoriza as crianças a continuar com a sua discriminação. A conivência por parte da autoridade da sala de aula indica que tais atitudes discriminadoras e excludentes para com Joel correm o risco de se naturalizarem. Tais atitudes podem gerar insegurança e desinteresse (BORTONI, 1995, p. 140) em Joel e contribuir para a desvalorização de suas contribuições em sala de aula e tornar-se um complicador para a sua aprendizagem.

Nessa turma, observamos 20 horas-aula, três recreios da turma e seis horas de gravações audiovisuais e, em vários eventos interacionais, tais atitudes por parte da turma para com Joel pareciam estar se naturalizando, pois, várias vezes, alguns meninos pareciam aproveitar-se do acanhamento e da total falta de conhecimento de português de Joel para aprontar alguma com ele como, por exemplo: pegar um lápis de cor de algum colega e colocá-lo no estojo de Joel e depois informar para Mara que o Joel o havia roubado do colega. Esse episódio não pôde ser transcrito devido à fala concomitante de vários alunos. Diante de tais atitudes por parte de seus colegas, Joel sempre ficava quieto e parecia muito acanhado e tristonho. O segmento 8 constitui um exemplo dos inúmeros eventos interacionais, em que a face de Joel é exposta e que podem explicar a sua falta de inter-ação com as demais crianças e

o seu resignar-se ao silêncio e ao aceno positivo e negativo com a cabeça, mesmo quando Mara interagia em HR com ele.

Entre as 19 crianças dessa turma, 8 (42%) responderam ‘[b]resente’ durante a chamada, portanto, a sonorização /p/ > /b/ é bastante comum na fala dessas crianças, assim como as (des)sonorizações, sobretudo de / b, d/ < > / p, t /, e a neutralização da vibrante, segundo os dados das gravações e o levantamento feito por Mara, cuja fala também apresenta algumas dessas trocas fonêmicas. Nisso pode residir uma das razões pelas quais, ao contrário de outras trocas fonêmicas, ela não as corrige. Portanto, a despeito de a sonorização de /p/ > /b/ e a fala “puxada” serem traços de fala bastante comuns nessa turma, na fala de Joel eles viraram alvo de ridicularização por parte de quatro colegas. Isso indica que eles avaliam a sua produção oral a partir da dimensão *status* (GUY, 1991, p. 37), ou seja, a partir de seu *status* social, que destoa do da turma em virtude de sua falta de conhecimento de português e de sua condição social menos favorecida (filho de agricultores pobres e analfabetos e que não entendem português), que são de conhecimento comum naquela turma.

Em suma, a condição social menos favorecida e a falta de conhecimento de português de Joel claramente dificultam a sua interação e integração social, e isso pode retardar o seu desenvolvimento social e cognitivo, uma vez que a interação social constitui o seu principal fundamento (VIGOTSKI, 1998). Porém, a despeito de Mara reconhecer que o Joel “tá na aquisição só do alemão [e que] os outros [...] que tão no Jardim já tão sabendo o português” (linhas 52 - 53), ela não acredita que a falta de conhecimento de português de Joel possa dificultar a sua interação e desacelerar o seu desenvolvimento social e cognitivo, porque “ali eles [os alunos] se ajudam mutuamente” (linha 45), e “ele vai interagindo com eles e vai aprendendo” (linha 55), o que freqüentemente não se confirma em suas práticas sociais, conforme ilustra o segmento 8. Nesses comentários, Mara nos defronta com uma questão fundamental de escolas em comunidades plurilíngües (McGROARTY, 2001, p. 20) e/ou bidialetais (BORTONI-RICARDO, 1984), pois, nesse comentário, ela parece delegar a sua responsabilidade de ajudar a ampliar o repertório lingüístico de Joel aos seus colegas de turma e a ele mesmo:

#### Excerto (15e)

- 043 Pesq.: O restrito conhecimento de português de algumas crianças do Pré e do Jardim  
044 dificulta a sua interação?
- 045 Mara: **Não, porque ali eles se ajudam mutuamente.**  
046 Pesq.: E se a criança, que nem aquele um que não sabe falar nada em português, tu achas  
047 que isso não dificulta a interação e a socialização dessa criança?
- 048 Mara: **Nããão, talvez pouquinho coisa sim, mas que nem aquele ali, não não dificulta.**
- 049 **É que, como é que eu vou dizer, ele tá numa outra fase sabe, dos outros, mas**  
050 **mas não dificulta o relacionamento deles.**
- 051 Pesq.: Em que sentido numa outra fase dos outros?

- 052 Mara: Ah porque ele tá na aquisição só do alemão, e os outros têm os outros que tão no  
053 Jardim já tão sabendo o português, né  
054 Pesq.: Hum hum, mas aqui-,
- 055 Mara: Mas ele **ele vai interagindo com eles e vai aprendendo.**  
056 Pesq.: Hum hum. Tu achas que ele não-  
057 Mara: pra interação isso não.  
058 Pesq.: Isso não influen-
- 059 Mara: Não, eu penso que não, eu penso que não, do jeito que ele tá indo do jeito que eu sinto  
060 eles indo, é que ele vem com essa carga de casa assim,  
061 Pesq.: Hum hum.  
062 Mara: Mas dificultar depois no relacionamento nessas coisas, não.  
063 Pesq.: Tu achas então que a língua, o fato de ele não saber português, isso não dificulta a  
064 interação nem a socialização-,
- \* 065 Mara: hã ã:::::h.  
066 Pesq.: e, por conseguinte, também não desacelera o desenvolvimento cognitivo dele?  
→ 067 Mara: **Não. ãh que nem ali no caso dele talvez pode dificultar um pouquinho na escrita,**  
068 porque os pais falam só alemão em casa, então pode dificultar um pouco, **porque ele**  
069 **tem só a escola os coleguinhas pra aprender português.**  
070 Pesq.: Hum hum. E na interação contigo ele tem que falar sempre alemão, né?  
071 Mara: Sim.  
072 Pesq.: Tu sentes ele interagindo contigo e os colegas de forma natural ou às vezes não é  
073 tão natural?
- 074 Mara: **Não, natural, pra o nível dele é natural, pra ele isso.**  
075 Pesq.: Hum hum.  
\* (linha 65: hã ã:::::h = nã:::::o).

(Excerto da entrevista com Mara, 10.12.2004, fita cassete 4: lado B).

Mara acredita que a falta de conhecimento de português de Joel “talvez po[ssa] dificultar um pouquinho na escrita” (linha 67), mas descarta a idéia de que a desvantagem lingüística de Joel possa dificultar a sua interação e desacelerar o seu desenvolvimento cognitivo. Todavia, a interação em sala de aula muitas vezes desvela o contrário, conforme podemos observar nos segmentos de interação 8, 9 e 10.

No **segmento 9**, transcrevemos parte da explicação e execução de uma tarefa na turma de Mara. Na análise desse segmento focalizamos as funções sociais das alternâncias para o alemão e o modo como elas transcorrem na interação com os alunos que ingressaram (quase) monolíngües em alemão na escola: José e Juliano que sabem falar um pouquinho e Joel que não sabe falar português. Aqui optamos por um excerto maior para poder descrever com mais clareza as dificuldades de Joel para entender o que está acontecendo aqui e interagir, devido ao seu restrito conhecimento de português que, muitas vezes, parece ser ignorado.

**Segmento 9:** Explicação e execução de uma tarefa no Jardim da escola A: pintar, recortar e colar os pincéis e as latas de tinta numa folha  
fita audiovisual 3, 11.11.2004 [0:37:21:05 - 0:50:17:10 ]  
(dez minutos e cinquenta e um segundos omitidos)

0:37:21:05

- 01 Mara: olham aqui pra profe e presta atenção. (.) este trabalho aqui não é difícil,  
02 só que (.) exige de vocês cuidado e atenção.  
0:37:30:07  
(trinta e um segundos omitidos)
- 0:38:02:10  
03 Mara: qual lata vocês acham que é mais gra:nde? E:ssa ↑ (.)  
04 ((aponta para uma das latas no cartaz.))  
→ 05 Turma: não. ((Joel e José não respondem.))  
06 (.)  
07 Mara: E:ssa ↑ ((Mara aponta para outra lata.))  
08 (.)  
→ 09 Turma: não. ((Joel e José não respondem.))  
10 (.)  
11 Mara: qual?  
12 (.)  
13 Turma: E:ssa.  
14 ((8 meninos se levantam e se aproximam do cartaz, apontando para a lata  
→ 15 maior, e os demais apontam e respondem de seu lugar. Somente o Joel fica  
16 sentado em silêncio e olha pra os demais.))  
17 (.)  
18 Mara : E:ssa ↑  
19 (.)  
20 Turma: SI:m.  
21 Mara: [então tá.  
0:38:18:12  
(três minutos e dezenove segundos omitidos.)
- 0:41:37:12  
22 Mara: ((Mara desenha um pincel e uma lata no quadro e explica a tarefa  
23 novamente.))  
24 Mara: aqui é a tinta que tá correndo da lata. (.) tão vendo? ((olhando para  
25 turma.))  
26 (1,2)  
→ 27 Mara: **Joel, guck hie HI:n.**  
(Joel, olha pra cá.)  
0:41:42:03  
(um minuto e vinte segundos omitidos.)
- 0:43:02:13  
28 Mara: tão vendo?  
29 (1,8)  
30 Clarissa: si:m.  
31 Grupo 1: [si:m.  
32 Mara: [oo:h (.) isso aqui é tinta que correu pra baixo, e eu vou combinar o  
33 pincel aqui (.) só essa parte do pincel, da cor que é a tinta. =  
34 (2,1)  
35 Mara: = deu pra entendê? ((dirigindo-se à turma.))  
36 (.)  
37 Grupo 1: si:m.  
38 (.)  
39 Mara: é dificil?  
40 (1,3)  
41 Grupo 2: si:m.  
42 Grupo 1: [não.  
43 Mara: [alguém não entendeu alguma coisa?  
44 (.)  
45 Roger: eu enten[di.  
46 Leonel: [eu tamb[ém.  
47 Morgan: [eu entendi.  
→ 48 Joel e José: [[(diferentemente dos demais alunos, Joel e José não respondem e nem

- levantam o braço para sinalizar que entenderam. Joel apenas olha para os outros e ao ver que todos levantaram o braço, olha para o José que está sentado atrás dele.)
- 0:43:29:36  
(um minuto omitido)
- 0:44:31:02  
51 Mara: entenDE::ram?  
52 (.)  
53 Turma: [si:::m.  
54 Joel: [(em silêncio, olha para os colegas, depois para o chão e em seguida,  
55 com ar de cansado, gira a cabeça três vezes em torno do pescoço.)]  
56 (.)  
→ 57 Mara: **então**, mãos à o::bra.  
0:44:34:05  
(um minuto e vinte seis segundos omitidos.)
- 0:46:00:19  
58 Mara: ((Mara distribui folhas com pincéis e latas de tinta desenhadas e pede para as  
59 crianças pintarem esses objetos e depois recortá-los e colá-los numa outra  
60 folha, combinando cores e tamanhos.))  
61 Mara: **Júlio**, tu também (.) é sem conversa agora, [sem muita conversa e trabalhá ↑  
62 Júlio: [((acena sim com a cabeça.))  
63 (.)  
→ 64 Mara: **die grEE::ste e::ast FE::rwe, tá die gree::ste, doo:: die.** ((dirigindo-se ao  
65 Joel, aponta com a mão para as maiores.))  
(pinTAr:: prime::iro as maiO::res, tá as maio::res, estas aí.)  
66 (.)  
67 Joel: [(acena sim com a cabeça.))  
→ 68 Mara: **[setz dich mo RI::chtich [hi::n.**  
(te senta diRE::ito.)  
69 Joel: [((põe as pernas embaixo da mesa.))  
0:46:14:13  
(um minuto e sete segundos omitidos.)
- 0:47:07:00  
→ 70 Mara: Joel vamo, **wenn'ste *desenheat* host, schneid raus.**  
(Joel vamo, depois de desenha::do, reco::rta.)  
71 (.)  
72 Joel: [((sem dizer algo, vira para a Mara e lhe mostra a lata que já recortou.))  
73 (.)  
→ 74 Mara: **de pincel oo::ch.** ((caminha em direção à mesa de Joel.))  
(o pincel també::m.)  
75 (.)  
76 Joel: [((Joel vira para a sua mesa.))  
77 (.)  
→ 78 Mara: **[net REnn schneide, musst hie dat hier mo bissche ganz doo widerche,**  
79 **tust hie dat steckche pincel do REnn und doo ruff *colee::re.***  
(não recorte alé::m da linha, aqui um pouquinho, bem rentezinho, coloca  
este pedacinho de pincel aqui dentro e cola aí em cima.)  
80 Joel: [(em silêncio, presta atenção.))  
81 (.)  
→ 82 Mara: **oo::h, host vestann?**  
(o::lha, entendeu?)  
83 (.)  
84 Joel: [((acena com a cabeça para baixo e começa a recortar.))  
→ 85 Mara: **[net REnn schneide.**  
(não reco::rte além da linha.)  
86 Joel: (.)  
→ 87 Mara: **ich lehe es hie uff de boddem oo::h: tá ↑ =**  
(vou colocar aqui no chão, o::[lha, tá ↑)  
88 Joel: [((olha aonde Mara coloca a sua folha e acena  
89 com a cabeça para baixo.))

- 90 Mara: [= tu mo de pincel holle unn **ra::usschneide**, schee::n. (.) **net RE**  
91 **schneide, kanns'te mo on::fenge**, =  
(pega o pincel e recorte bem cert<sub>i</sub>:nho (.) **não** recorte alé::m da linha, então  
**po::de** começar.)
- 92 Joel: [((presta atenção em silêncio e acena com a cabeça para baixo.))  
→ 93 Mara: = **unn tu dich ri::chtich hi::nhocke**. ((pega a cadeira com o Joel e a  
94 aproxima lentamente para mais perto da mesa.))  
(e te sinta dire::ito.)  
95 (.)  
96 Mara: aju::nta a tua folha. ((dirigindo-se ao José que está sentado ao lado.))  
97 (.)  
98 José: ((José ajunta a sua folha.))  
0:47:45:16  
(um minuto e trinta e sete segundos omitidos.)  
0:49:17:22  
99 Mara: Renato, pega o lápis de co::r aqui [**oo:::h**. ((estica o braço para entregá-lo ao  
100 Renato.))  
101 (olha.)  
102 Renato: [((Renato aproxima-se devagar.))  
103 (1,8)  
→ 104 Mara: **schnell**.  
(rápido.)  
105 (.)  
106 Mara: depois tu me dev<sub>o</sub>::lve. (.)  
107 e não **perde** ele de no::[vo. ((com olhar sério.))  
108 Renato: [((pega o lápis sem dizer algo.))  
0:49:21:08  
(trinta e um segundos omitidos.)  
0:49:52:10  
109 Juliano: ((aproxima-se de Mara e mostra o seu desenho.))  
110 Mara: [o que que tu **qué**?  
111 Juliano: [((continua mostrando o seu desenho.))  
112 Mara: qual é o mais grã::nde ago::ra?  
113 (.)  
114 Juliano: ((aponta para o pincel maior.))  
115 (.)  
116 Mara: tu já perdeu um pinc[el]?  
117 Juliano: [( [ )  
118 Mara: [tu já colou **dois**?  
119 (.)  
120 Juliano: ((acena com a cabeça para baixo.))  
121 Mara: onde tão as as outras **peças** aqui? essa latinha e um pincel ↑  
122 (1,4)  
→ 123 Mara: **wo host'te de pincel unn die die blechelcher wo::'ste hier ra::usgeschnitt**  
124 **host?**  
(onde tu tens o pincel e as as latinhas que tu recortaste daqui?)  
125 (.)  
126 Juliano: a Diane, eu emprestei a minha pra ela.  
127 (.)  
128 Mara: esse é teu? Dia[ne ↑ (olhando para a Diane.))  
129 Diane: [° sim °.  
130 Mara: então cuide pra não trocá↑ (.) aqui **oo:::h**.  
131 ((estica o braço e entrega o desenho para a Diane.))  
0:50:17:10

Mara explica a tarefa totalmente em português e, ao perceber que ela não ficou clara para algumas crianças, a explica novamente, enquanto desenha um exemplo no quadro negro. Durante as duas explicações, Mara alterna apenas uma vez para o alemão para chamar atenção



de Joel que, em vez de olhar para ela, está olhando para as demais crianças: “Joel, *guck hie HI::n.*” (Joel, olha pra cá !) (linha 27). Alternar para o alemão com fins educativos, ou explicativos (como, por exemplo, chamar atenção de algum aluno, dar pequenas ordens, ou certificar-se de que o aluno compreendeu a explicação) é uma atitude recorrente, sobretudo entre os professores da Pré-escola e da 1ª série como, por exemplo, nestas frases:

- 1) “Olha, que eu vou falar pra teu pai como tu é *frech*” (arteiro) (Lori)
- 2) “*Vamo, mach schnell!*” (Rita) (Vamo, faz ligeiro!)
- 3) “*Tu musst meh uffpasse!*” (Sheila) (Tu tens que prestar mais atenção!)
- 4) “*Net so viel cola holle!*” (Jane) (Não pegue tanta cola!)
- 5) “*Host vestann? Mein hetzche.*” (Jane, Lisa, Mara) (Entendeu? Meu amorzinho.)
- 6) *Kannst's uff deutsch soon!* (Jane, Lisa, Mara, Neusa).

(Diário de Campo: 8 a 20.09.2004).

Tais alternâncias, além de apontarem para a lealdade lingüística (*language loyalty*) (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982) dos professores, revelam a sua sensibilidade cultural e sociolingüística, pois com a alternância para o alemão, em alguma medida, elas integram o estilo familiar e o institucional e promovem o bilingüismo societal em sala de aula. Com isso, elas oferecem aos demais a possibilidade de aprender algo em alemão e muitas vezes minoram, consideravelmente, a assimetria na relação professor-aluno, e facilitam a compreensão e a integração das crianças que ingressaram com restrito domínio de português na escola. Contudo, ao alternar para o alemão para dar ordens e chamar atenção, num tom repreensivo, elas também podem aumentar essa assimetria e inibir o aprendizado, conforme ilustra o segmento 9.

Nas observações de aulas e na análise das gravações audiovisuais dessa turma, constatamos que, sobretudo nos eventos explicativos, Joel parece inquieto, desanimado e cansado, conforme podemos observar no segmento 9. Possivelmente, a sua inquietação e o seu desânimo advenham de sua falta de conhecimento de português, que reduz drasticamente a sua possibilidade de compreender as explicações e interagir. Ao contrário das demais crianças, nesse segmento, assim como em diversos outros eventos explicativos, Joel não interage com a Mara e, a maior parte do tempo, fica olhando para os colegas, como quem está tentando compreender as explicações através de suas reações. Portanto, a despeito de Mara ser a maior detentora de turnos nesses eventos, Joel se alinha mais com os colegas do que com a Mara, tanto pela sua postura corporal quanto pelo seu contato visual.

Após terminar a repetição da explicação em português, Joel espera e observa as demais crianças começarem a tarefa e então faz o que elas fazem. Na linha 64, Mara aproxima-se de Joel e, ao ver que ele não começou a pintar pelas latinhas maiores (conforme ela acabara de explicar duas vezes, em português), ela chama a sua atenção num tom repreensivo: “*die grEE::ste e::ast FE::rwe, tá die gree::ste, doo:: die.*” (Pintar primeiro as maiores, tá as maiores, estas aí.). Portanto, primeiro Mara expõe a face de Joel, que tentou entender a explicação da tarefa, observando as (re)ações dos colegas, e depois ela lhe explica a tarefa em alemão e, num tom repreensivo, chama atenção à sua postura: “*setz dich mo RI::chtich [hin.*” (Te senta direito!) (linha 68).

Na linha 74, ao perceber que Joel não está trabalhando, Mara pede para que ele comece a recortar os desenhos, e, sem dizer algo, o Joel lhe mostra a lata que já recortou, enquanto Mara se aproxima da mesa dele e pede para que ele também recorte o pincel e, ao ver que ele não está recortando de forma correta, Mara lhe explica a tarefa em alemão, além de chamar três vezes a sua atenção para que não recorte além da linha do desenho: “*net REnn schneide*” (Não recorte além da linha!) (linhas 78, 85 e 90). Na linha 82, Mara mostra um exemplo e procura certificar-se de que ele entendeu a tarefa: “*oo::h, host vestann?*” (Olha, entendeu?). Nas linhas 92 e 93, ela pede para que ele comece a trabalhar e novamente chama atenção à sua postura, enquanto pega a cadeira junto com o Joel e a aproxima lentamente para mais perto da mesa: “*unn tu dich ri::chtich hi::nhocke.*” (e te senta direito!). Aqui é importante observar que, a despeito de Mara falar somente alemão com o Joel, ele apenas acena com a cabeça e não interage verbalmente (linhas 64 - 94). Além de Joel, Mara também alterna para o alemão na interação com o Juliano, que parece não ter entendido a sua pergunta em português, a qual ela reformula em alemão: “*wo host'te de pincel unn die die blechelcher wo::'ste hier ra::usgeschnitt host?*” (Onde tu tens o pincel e as as latinhas que tu recortaste daqui?) (linhas 123 - 124).

Em síntese, no segmento 9, Mara alterna para o alemão para facilitar a compreensão por parte de Juliano e para viabilizar a interação com o Joel. Contudo, o Joel recebe a explicação em alemão apenas após ter tido a sua face exposta pelo seu suposto “erro”, o que, assim como a sua discriminação, é bastante freqüente nessa turma, conforme mostra o segmento 8. Tais atitudes, em grande parte, parecem ser motivadas pelo baixo *status* social e pela restrita possibilidade de defesa por parte de Joel devido à sua falta de conhecimento de português. A interação desses fatores parece levá-lo a resignar-se ao silêncio e ao aceno positivo e negativo com a cabeça, quando deseja sinalizar a sua (in)compreensão das explicações em português e até mesmo em alemão, apesar de saber dizer ‘sim’ e ‘não’. Tal

atitude, por parte de Joel, também podemos observar no segmento a seguir, que transcreve um excerto de uma aula lúdica, mais precisamente, parte da explicação do ensaio de uma canção.

**Segmento 10:** Explicação do ensaio de uma canção no Jardim.

fito audiovisual 3, 11.11.2004 [ 0:27:50:02 - 0:30:13:06 ]

(um minuto e quinze segundos omitidos)

- 0:27:50:02
- 01 Mara: sempre acompanhem a ordem da fi:ta, não cantem outra coisa que ele tá cantando tá ↑  
02 (1,3)
- 03 Mara: vocês cuidam.  
04 (.)
- 05 Mara: **so**:: **hocke**, tá ↑ ((Mara se agacha em frente ao Joel e lhe mostra o gesto para agachar-se mais.))  
06 (agachar assim, tá?)  
07 (.)
- 08 Joel: [((em silêncio, apenas olha para a Mara.))
- 09 Mara: [**musst scheenche u**::**ffpasse wat mea mache**, tá **het**[zche ↑ = ((Mara pega no braço de Joel.))  
10 (Tens que prestar atenção bem bonitinho o que nós fazemos, tá amorzinho?)
- 11 Joel: [((acena com a cabeça para baixo.))
- 12 Mara: [= **gell** ↑ **tu dich NET vegesse, scheenche u**::**ffpasse**. ((Mara pega no queixo de Joel e faz um carinho em seu rosto.))  
13 (Tá? Não te esquece, preste atenção, bem bonitinho.)  
14 (.)
- 15 Joel: [((em silêncio, olha para a Mara e em seguida para os seus colegas ao lado.))  
16 (.)
- 17 Mara: deu ↑ deu pessoal ↑ isso vale pra todo mu::ndo. (.) José tu **oo**::**ch**, pREstem atenção na música e cantem ju:nto, OK ↑  
18 (também)
- 0:28:29:17  
(um minuto e quinze segundos omitidos)
- 0:29:53:03 Após ensaiar uma parte da canção Mara chama atenção aos gestos de Joel e José:
- 19 Mara: [**die henn in die HE**::**h he**::**we, die henncher, José, muss ma die henncher**  
20 **he**::**we musst U**::**ffpasse, gut he**::**we, net vege**::**sse**.  
(levantar as mãos para o alto, as mãozinhas, José, a gente tem que levantar as mãozinhas, tu tens que prestar atenção, levantar bem, não esquece!)
- 21 José: [((José presta atenção e os colegas ao lado ficam cantando e pulando.))  
22 (.)
- 23 Mara: [**Joel, du oo**::**ch., die HE**nn **gu**::**t he**::**we, net no**::**re so**:: **mache, HE**::**we**.  
24 ((Mara levanta os braços apenas um pouco e em seguida bem mais.))  
(Joel, tu também, levantar bem as mãos, não fazer apenas assim, levantar.)
- 25 Joel/José: [((em silêncio e com expressão tímida e acanhada ficam olhando para a Mara.))  
26 (.)
- 27 Mara: **hebt mo die he**::**nneh**[er. ((olhando para ambos.))  
(levantem as mãozinhas!)
- 28 José: [((apenas o José levanta as suas mãos.))  
29 (.)
- 30 Mara: **Joel, heb** [**mo die oo**::**rme** ((olhando para o Joel.))  
(Joel, levante os braços!)
- 31 Joel: [((Joel, em silêncio e com a mesma expressão, continua apenas olhando para  
32 a Mara.))  
33 (.)
- 34 Mara: **JoEL, HEb mo die OO**::**rm**[e. ((continua olhando para o Joel.)).

(Joel, levante os braços!)  
 35 Joel: [(Joel levanta os seus braços.)]  
 36 (.)  
 37 Mara: tá agora vocês. ((dirigindo o olhar para a turma.))  
 0:30:13:06

Na primeira parte do segmento, da linha 5 a 18, Mara alterna para o alemão para explicar o ensaio da canção para o Joel e, com gestos e expressões carinhosas como “*scheenche*” (bonitinho) e “*hetzche*” (amorzinho) (linhas 9 e 12), pede para que ele preste atenção aos gestos da turma. Nesse contexto, Joel sinaliza imediatamente com a cabeça e a expressão facial que irá proceder de acordo (linhas 11 e 15). Na linha 17, Mara alterna para o português para estender o seu pedido aos demais alunos, porém, para chamar atenção de José, novamente alterna para o alemão: “José tu *oo::ch* (também).

Na segunda parte do segmento, da linha 19 a 35, ao perceber que Joel e José ora esquecem de fazer os gestos e ora os fazem incorretamente, Mara interrompe o ensaio e, num tom repreensivo, chama a sua atenção. Primeiramente, nas linhas 19 e 20, ela dirige a palavra apenas ao José: “*die henn in die HE::h he:::we, die henncher, José, muss ma die henncher he:::we musst U::ffpasse, gut he:::we, net vege::sse.*” (Levantar as mãos para o alto, as mãozinhas, José, a gente tem que levantar as mãozinhas, tu tens que prestar atenção, levantar bem, não esquece!). Em seguida, na linha 23, Mara muda o seu alinhamento e dirige o olhar e a palavra ao Joel: “*Joel, du oo:::ch., die HEnn gu::t he:::we, net no::re so::: mache, HE:::we.*” (Joel, tu também, levantar bem as mãos, não fazer apenas assim, levantar!) José e Joel, em silêncio e com expressão tímida e acanhada, ficam olhando para a Mara. Então, na linha 27, Mara dirige a palavra e o olhar para ambos e pede para que repitam o gesto: “*hebt mo die he:::nnch[er.*” (Levantem as mãozinhas!), porém, apenas o José levanta as mãos. Então, na linha 30, Mara muda o seu alinhamento, dirigindo o olhar para o Joel, e repete o seu pedido: “*Joel, heb [mo die oo:::rme.*” (Joel, levante os braços!), mas o Joel, com expressão tímida e acanhada, continua apenas olhando para a Mara e novamente não atende ao seu pedido, o que a leva a repeti-lo de forma mais enfática: “*JoEL, HEb mo die OO:::rm[e.*” (linha 35), quando, finalmente, Joel levanta os seus braços.

Embora ambos, em geral, tenham uma expressão tímida e acanhada, quando interagem com Mara, na segunda parte desse segmento, observamos que José, ao contrário de Joel, logo atende ao pedido de Mara (linhas 27 - 32). Na primeira parte desse segmento, onde a alternância para o alemão vem acompanhada com gestos e expressões carinhosas, Joel logo sinaliza a sua compreensão e concordância com um aceno positivo com a cabeça. Já na segunda parte, onde prevalece um tom repreensivo, alternar para o código de domínio de Joel

não parece ter sido o suficiente para que ele se sinta um “interlocutor ratificado” (GOFFMAN, 2002; PHILIPS, 2002).

No segmento 10, Mara confere três diferentes funções sociais às suas alternâncias para o alemão, em parte, determinadas pelas necessidades sociolingüísticas dos alunos que ingressaram com restrito ou nenhum conhecimento de português no Jardim: viabilizar a compreensão e interação desses alunos; certificar-se de sua compreensão e chamar a sua atenção. Tais atitudes revelam a sua sensibilidade sociolingüística para com os lingüisticamente menos favorecidos em sala de aula, uma vez que nesse cenário, em geral, prevalece o uso de português. Em síntese, esse segmento mostra que, nessa fase de socialização, a afetividade e a alternância para o alemão (o único código de domínio de Joel e o de maior domínio de várias crianças da Pré-escola) são igualmente necessários para viabilizar a interação e a integração dessas crianças, pois na primeira parte desse segmento, Mara promove a integração e a participação de Joel pelo modo afetuoso como alterna para o alemão; já na segunda parte, o seu tom repreensivo parece intimidá-lo e dificultar a sua interação. Portanto, o modo como o uso de alemão é co-construído, dentro e a partir de “estruturas de participação” (GOFFMAN, 2002), é igualmente decisivo para promover a integração e o desenvolvimento social e cognitivo das crianças que ingressam com restrito ou nenhum conhecimento de português na escola.

Além disso, o fato de Mara falar como o Joel somente em alemão, numa turma em que a grande maioria, em maior ou menor grau, é bilíngüe, indiretamente, sinaliza para os colegas e para o próprio Joel, que ele está lingüisticamente em desvantagem porque não entende português. Essa desvantagem, aliada ao freqüente tom repreensivo de Mara para com o Joel e ao estigma que alguns colegas lhe imputam, através da estigmatização de seus traços de fala, parece aumentar a sua timidez e o seu medo de expressar-se, sobretudo, em momentos de tensão (segmentos 8, 9 e 10). A interação desses fatores pode gerar nele a sensação de não pertencer ao grupo e levá-lo a sentir-se um interlocutor “não-ratificado” (GOFFMAN, 2002; PHILIPS, 2002), o que poderá colocar em risco a sua auto-estima e autoconfiança e comprometer o seu aprendizado.

A partir dos **segmentos 11, 12 e 13**, extraídos da apresentação do trabalho de duas alunas da 4ª série da escola C, discutiremos o modo como Lisa lida com o uso de alemão em aula. A escolha desse evento de letramento deve-se ao fato de ele constituir uma situação de avaliação e, simultaneamente, promover a interação entre alunos com maior e menor grau de proficiência em HR e português, pois Lisa reúne todos os alunos da escola C para esse evento. Nos recreios conversamos bastante com os alunos dessa escola e, com exceção de um, todos

revelaram uma boa proficiência em HR. Ane e Ceci lêem e explicam as informações (nos cartazes) sobre doenças, vacinas e higiene pessoal para as quatro turmas da escola e para Lisa, que as avalia em relação ao último bimestre do ano.

**Segmento 11:** Apresentação de um trabalho sobre doenças, vacinas e higiene pessoal

fita audiovisual 4, 01.12.2004 [ 0:00:22:23 - 0:02:06:15 ]

0:00:25:23

- 01 Ane: periodontite modera::da (1,8) in- (.) inflamação persistente, ((lendo))  
 02 aqui eu a::cho que ele já tá inflama::ndo (2,5) mais assim ã::h =  
 03 Lisa: [hum hum.  
 04 Ane: = tá bem pres- aí aqui no dente às vezes ou aqui na boca e nos dente ((aponta com  
 05 a mão para a sua boca.)) ganha ã::h umas bolsinha assi::m ã::h umas mancha de  
 → 06 sa::ngue (1,4) nos dente (.) e também [de **ei::der** (.) eu acho que é de **ei::der** =  
 07 Ciro: [eu tinha ° um °.  
 08 Ane: = também ↑ (.) [às vezes.  
 09 Lisa: [hum hum.  
 10 (.)  
 → 11 Lisa: o que que é **ei::der**?  
 12 (.)  
 13 Ceci: eu não ã::h eu não sei direito [o que é isso.  
 → 14 Lisa: [você sabem o que é **ei::der**?  
 15 (1,6)  
 16 Lisa: ninguém sa[b-  
 → 17 Sara: [**so brie::: wo es wie** (1,5) **ei::** (1,2) **ei::[::**,  
 (um líquido assim que é como ã::h ã::h.)  
 18 Lucas: [° pu::s ° (.) pu::s.  
 19 (.)  
 20 Lisa: pus (.) i::sso.  
 21 (.)  
 22 Fábio: pus é.  
 23 (1,3)  
 24 Ciro: eu tenh- aqui assim.  
 25 (.)  
 26 Ane: periodontite seve::ra. ((lendo))  
 27 (1,8)  
 28 Ceci: onde o dentista arra::nca o dente (.) quando ele tá doendo basta::nte.  
 29 (1,5)  
 30 Lisa: i::sto.  
 31 (.)  
 32 Ane: ele já tá meio meio (1,2) ã::h não tá bom (.) mais dire::it[o.  
 33 Lisa: [é ele, já foi se  
 34 ãh afrouxa::ndo, ° né °↑  
 35 (1,5)  
 36 Ane: hum.  
 37 (.)  
 38 Ane: perda e imigração dos dentes ((lendo)), =  
 39 (2,3)  
 40 Ane: = ã::h aqui os dentes tão bo::m ainda, eles arranca::ram já um (1,4) eles tão bo::m.  
 41 (.) com a perda de um dente há um- há uma tendência dos outros dentes (.) ant-  
 42 tagonistas (.) e ad- jacentes (1,2) atentarem (1,7) preencher o espaço. ((lendo))  
 43 (1,8)  
 → 44 Ane: eles ã::h tentam **unn** ele tenta **ei:::** (1,8) **de wu::hlt** ele ele ã::h **de will will ruff**  
 45 **ruffer gehn**,  
 (e ã::h (.) ele cavouca ele quer quer subir ir para cima.)

46 Ane: (.) daí ele tenta í pra cima, aí demora um tempo até que ele vai pra cima, só que daí  
47 ele consegue (.) daí preenche de novo.

No segmento 11, a alternância para o HR parece fundamentar-se, primordialmente, na falta de domínio do português e exercer a função social de viabilizar a compreensão e fazer fluir a comunicação. Na linha 6, Ane parece não saber ou não lembrar do termo ‘pus’ e então acessa o respectivo termo em HR ‘*eider*’, que corresponde ao termo ‘*Eiter*’ em alemão padrão. Lisa aceita a sua alternância para o HR e pergunta para a Ane e Ceci se elas sabem o significado de *eider* (linha 11). Ane não responde e Ceci diz que não sabe “direito o que é isso” (linha 13). Então, da linha 14 a 16, Lisa alinha-se com a turma e procura certificar-se de que os demais alunos compreenderam esse termo: “você sabem o que é *ei::der*?”. Sara se auto-seleciona e tenta explicá-lo em HR, mas começa a titubear quando tenta descrever a aparência do pus (linha 17). Lucas aproveita o titubear de Sara e tenta ajudá-la, em português, e, quando sugere o termo ‘pus’ (linha 18), Lisa o ratifica na linha 20. Nas linhas 44 e 45, Ana, primeiramente, alterna para o HR para explicar o processo de preenchimento de espaços vazios pelos dentes adjacentes e depois continua a sua explicação em português. Neste contexto, a alternância para o HR não parece ter gerado dúvidas em seus interlocutores, o que confirma o seu alto grau de proficiência nessa variedade.

### Segmento 12: Continuação da apresentação do trabalho

fito audiovisual 4, 01.2.2004 [ 0:07:45:10 - 0:15:20:10 ]

(6 minutos e dois segundos omitidos)

00:07:45:10  
49 Ane: quando tu vai brincá:: assim ou quando ã::h (1,4) tu vai assim daí (.) ã::h às vez- têm  
50 bichinhos ou ou micró::bios assim, daí isso isso vai na pele, isso vai embaixo das  
51 unhas e tu não perce::be isso, daí isso isso ã::h às vez- também causa doe::anças.  
52 (1,2)  
53 Lisa: ° pode °, pode causá ã::h a sujeira (.) junto com outras coisas ° pode causá doenças,  
54 sim.°  
55 (.)  
→ 56 Leila: ° **dreck gibt speck**.°  
57 (.)  
58 Lisa: como É QUE É? ((vários alunos olham de forma indagativa para a Lisa.))  
59 (1,6)  
→ 60 Leila: ‘**dreck gibt speck**’ (.) meu avô sempr- fala::va.  
61 (.)  
→ 62 Lisa: É:: (.) antigamente eles diza::am, ‘**dreck gibt speck**’, né ↑ ma::s Nã::o sei se  
63 [sujeira dá gordu::ra, ((sorrindo)) ha ha ha, mas eu A::cho que nã::o, Leila.  
64 ((sorrindo))  
65 Sara: [ha [ha ha ha.  
66 Pesq.: [ha ha ha ha.  
67 Turma: (((a maioria ri alto )))  
68 (.)  
69 Lisa: mas eu acho que todo mundo já deve ter ouvido essa fra::se né ↑  
70 (.)

- 71 Karen: não, eu nã[o].  
 72 Lucas: [nã::o.  
 73 Mário: [si::[m.  
 74 Ciro: [si::m eu [sim.  
 75 Fábio: [eu nã::o.  
 76 (.)  
 77 Lisa: não ↑  
 78 ♂ si::[m.  
 79 ♂ [sim.  
 80 Lisa: mas ela era bem comum, eu ouvi ela [° muitas vezes. °  
 → 81 Fábio: [° **dreck gibt speck**.° ((sorrindo))  
 82 Lisa: [pode continuá.  
 83 (1,6)  
 84 Ane: lavar as mãos antes [das refeições e quando pegamos veneno (.) quando nós vamos =  
 → 85 Lucas: [° **dreck gibt speck**.° ((sorrindo))  
 86 Ane: = come::r ou fazer uma:: refeição import<sup>ante</sup> que:: vai na comida, tem que lavá  
 87 primeiro as mãos.  
 88 (.)  
 → 89 Ane: às vez meu pai pergunta, **host'te die henn gewescht?**  
 (lavou as mãos?)  
 0:08:53:15  
 (seis minutos e dois segundos omitidos)  
 0:15:00:07  
 90 Mário: pro::fe, ° eu não tenh- eu não tenho fio dental em ca::sa.°  
 91 (.)  
 → 92 Lisa: **hã::ch**↑  
 (como ↑)  
 93 (.)  
 94 Ciro: nós te[mo, =  
 95 Mário: [° eu não tenho [fio dental em casa. °  
 96 Lucas: [nós temo.  
 97 (.)  
 98 Lisa: filtro de [água ↑  
 99 Ciro: [= um pra mãe outro pra ° mim.°  
 100 (1,3)  
 101 Mário: nã::o, fio denta::l.  
 102 (.)  
 → 103 ♂: ° **ich [hat gemennt du hest ges**-°  
 (eu achei que tu tinha dit-)  
 104 Lisa: [A::h tu não tem fio denta::l.  
 105 (.)  
 → 106 Sara: pega **NEE::tz**. ((olhando para a Lisa.))  
 107 (1,7)  
 108 Ciro: é::[::.  
 109 Sara: [pega um fio de costu::ra, e [pass- ((faz o gesto de enrolar o fio nos dedos e  
 110 passá-lo entre os dentes.))  
 111 ♂: [si::m  
 112 (.)  
 113 Lisa: pode sê, só que machuca um pouquinh-, mas vocês têm fio dental aqui na esco::la.

No segmento 12, da linha 49 a 51, Ane explica que os micróbios presentes na sujeira podem causar doenças. Lisa ratifica a sua explicação (linhas 53 - 54), mas Leila reage, cochichando o ditado-popular: “*dreck gibt speck*” (O que não mata, engorda.) (linha 56). Lisa parece não tê-la ouvido direito, ou talvez tenha entendido a colocação de Leila como



uma brincadeira ou provocação, uma vez que as colegas estão justamente apresentando um trabalho sobre doenças, vacinas e higiene pessoal. Isso explicaria a elevação de seu tom de voz em “como É QUE É?” (linha 58), e o olhar indagativo de vários alunos que parecem curiosos pela sua reação. Então, na linha 60, Leila repete o ditado-popular, num tom um pouco mais alto, e logo explica que seu avô sempre falava isso. Essa explicação parece ter desfeito o desconforto, ou a incompreensão de Lisa, que acrescenta que esse ditado era muito comum antigamente, mas, em tom de brincadeira, deixa claro que se trata de um ditado-popular (linhas 62 - 64), e procura averiguar se toda a turma o conhece (linha 69). Entre os 16 alunos presentes, cinco referiram que o conhecem. Nas linhas 81 e 85, observamos que, a despeito de não ser uma aula de alemão, Fábio e Lucas parecem estar aprendendo algo novo em alemão, uma vez que ficam sorrindo e repetindo esse ditado-popular. Nas linhas 103 e 106, podemos ver que um aluno e a Sara alternam para o HR por opção e não porque não sabem expressar essas idéias em português: “*ich [hat gemennt du hest ges-<sup>o</sup>]*” (eu achei que tu tinha dit-) e “*NEE:::tz*” (linha de costura).

No segmento 12, as alternâncias para o HR parecem refletir, primordialmente, a lealdade lingüística que transparece: na expressão interrogativa “*hã::ch↑*” (como↑) (linha 92), com a qual Lisa sinaliza para o Mário que ela não o ouviu direito; no discurso reportado de Leila e Ane, nas linhas 60 e 89: “*dreck gibt speck* (.) me[u avô sempr- fala::va]” e “às vez meu pai pergunta: “*host’te die henn geweschit?*”; e, por fim, no modo espontâneo com que um dos alunos se dirige ao Mário com “*ich [hat gemennt du hest ges-<sup>o</sup>]*” (linha 103), e com que Sara insere o termo “*NEE:::tz*” (linha 106), pois, em ambos os contextos, a alternância para o HR é claramente uma opção (como freqüentemente ocorre nessa escola) e não porque eles não sabem isso em português.

### Segmento 13: Continuação da apresentação do trabalho

fitá audiovisual 4, 01.12.2004 [ 0:22:04:10 - 0:22:40:17 ]

	114	Ane:	ãh (.) poli- poli::o- mie <u>l</u> ite, paralis[ia. ((lendo))		
	115	Carlos:	[eu tenh- [ <sup>o</sup> dois <b>rote hund.</b> <sup>o</sup>		
→	116	Ciro:	[ <b>dicke backe honn ich gehat.</b>		
			(caxumba eu já tive.)		
	117		(.)		
→	118	Lisa:	<b>hãch</b> ↑ ((olhando para o Carlos))		
			(como ↑)		
	119		(.)		
→	120	Carlos:	eu tenho do::is <b>rote hund.</b>		
	121	Turma:	[(toda a turma ri alto	[	=))
	122	Lisa:	[não, ã::h não pera aí, =		
	123	Turma	[(= a turma continua rindo	[	))

- 124 Lucas: [tu tem dois cachorros verme:lh[os]?  
 125 Lisa: [= não,  
 126 só um pouquinho, (.) deu deu gent- ele só entendeu ° errado °, é que é assim  
 127 oo::h, rote hu::nd, é uma doença, tá ↑ [**gibst ganz rot spricklich**, = ((faz sinal de  
 128 pintinhas em seu rosto.))  
 (tu ficas cheio de pintinhas vermelhas.)  
 → 129 Celso: [**NEt zwEU:: hund**.  
 (não dois cachorros.)  
 → 130 Lisa: = ele achou que **rote hund** eram dois cachorros vermelhos, [GENte eu acho que =  
 → 131 Ane: [**wenn'ste** =  
 (quando tu)  
 132 Lisa: = a gente não precisa ri:: NÉ↑ acontec- [ele achou que fossem dois cachorros =  
 → 133 Celso: [a:i [ a:i a::i . ((sorrindo))  
 134 Paulo: [dois cachorros vermelhos. ((sorrindo))  
 → 135 Lisa: = vermelhos, mas **rote hund**, é uma doe:n[ca.  
 → 136 Sara: [existem **bra::une**.  
 (marrons.)  
 137 (.)  
 → 138 Ane: = **wenn'ste rote pickcher krie::hst wen[n-** ((aponta com sua mão para o seu braço e  
 139 olha para o Carlos.))  
 (quando tu ficas com pintinhas vermelhas quan-)  
 140 Lisa: [é, i::sso mesmo, tá ↑

No segmento 13, na linha 114, Ane está lendo algumas doenças comuns na infância, quando é interrompida por Carlos, que, por sua vez, é interrompido por Ciro, que alterna para o HR para contar que já teve caxumba: “*dicke backe honn ich gehat*” (linha 116). Na linha 118, com a expressão interrogativa “*hãch*↑” (como ↑), Lisa sinaliza que não entendeu a fala concomitante dos dois, o que leva Carlos (aluno da 1ª série e com restrito conhecimento de português) a repetir o seu comentário: “eu tenho do::is rote hund” (linha 120). Ao perceber que o Carlos havia traduzido literalmente a expressão ‘rote hund’ (usado por muitos municípios para denominar o sarampo), a turma cai em risada (linhas 121 - 123). Então, na linha 122, Lisa, em vão, tenta chamar atenção dos demais alunos para que parem de rir, enquanto Lucas, num tom irônico, pergunta para o Carlos se ele “tem dois cachorros verme:lh[os]?” (linha 124), quando Lisa o interrompe e sai em defesa de Carlos, explicando que ele apenas havia entendido errado e que a expressão ‘rote hund’ é usada para denominar a doença que deixa a gente cheio de pintinhas vermelhas (referindo-se ao sarampo), quando Celso a interrompe para complementar a sua explicação: “*NEt zwEU:: hund*.” (linha 129).

Na linha 130, Lisa consegue retomar o seu turno e, mais uma vez, ressalta que o Carlos apenas havia se enganado e, ao fazer uma minipausa, Ane retoma o seu turno e tenta ajudá-la a explicar o significado de ‘rote hund’ em HR para o Carlos, mas, na linha 131, ao começar com “*wenn'ste*” (quando tu), Lisa eleva o seu tom de voz para sinalizar que ela ainda não havia terminado e para chamar atenção da atitude da turma, num tom mais enfático: “GENte eu acho que a gente não precisa ri:: NÉ ↑ acontec- [ele achou que fossem dois

cachorros vermelhos, mas *rote hund*, é uma do[e::nça” (linhas 130 - 135). Contudo, Celso e Paulo continuam sorrindo baixinho e repetindo a tradução literal de Carlos (linhas 133 - 134), enquanto a Sara leva a sério o seu deslize e explica que existem cachorros marrons (linha 136). Finalmente, na linha 138, Ane consegue retomar o seu turno e repete a explicação de Lisa: “*wenn’ste rote pickcher krie::hst wen[n-’*” (quando tu ficas com pintinhas vermelhas, quand-), mas Lisa a interrompe e ratifica a explicação de Ane: “[é, i::sso mesmo, tá ↑” (linha 140).

No segmento 13, observamos uma verdadeira co-construção do conhecimento a partir de várias alternâncias para o HR por parte de Lisa e dos alunos, primordialmente, para promover a compreensão da expressão ‘*rote hund*’. Nesse segmento, vale destacar que, ao contrário de Mara, que, no segmento 8, deixa passar em branco a estigmatização do jeito de falar de Joel e, indiretamente, revela-se conivente com o desrespeito para com os lingüisticamente menos favorecidos em sala de aula, Lisa sai em defesa de Carlos e não permite a desvalorização e o desrespeito para com a sua contribuição semanticamente equivocada (linhas 122 - 135). Por fim, o modo espontâneo e a alta frequência com que Lisa e os alunos da escola C alternam para o HR, nesses três segmentos, revelam a sua lealdade lingüística e, em alguma medida, confirmam os resultados do gráfico 4, no qual 17 (95%) de seus alunos referiram ter um alto grau de domínio e 7 (39%) um alto grau de uso de HR no cenário escolar, o que também confirmamos nas observações e na análise das gravações.

Nesta subseção, discutimos as práticas sociais de Mara, Nora e Lisa, em relação à valoração dos traços de fala e ao uso de alemão em aula, e mostramos que a estigmatização social dos traços de fala e as diversas funções sociais conferidas às alternâncias para o alemão são co-construídas na inter-ação face a face e, muitas vezes, impulsionadas pela interação de diversos fatores sociais (*status* social, poder aquisitivo, grau de instrução dos pais, identidade étnica e lingüística), que são desveladas dentro e a partir da co-construção de estruturas interacionais. Embora essas três professoras demonstrem conhecer, precisamente, as bases sociolingüísticas de seu alunado, Nora não proíbe o uso de alemão em aula (segmento 7), mas evita fazê-lo. Essa também é sua atitude nas gravações e observações de suas aulas, nas quais ela fala alemão apenas “quando necessário” para alguma explicação semântica. Essa atitude condiz com os seus comentários em sua entrevista (ver excerto 4e), que revelam que a crença de que a sala de aula constitui um cenário de uso exclusivo da língua padrão, em alguma medida, ainda parecem guiar o seu fazer didático-pedagógico.

Mara e Lisa, ao contrário de Nora, mostram-se sensíveis às necessidades sociolingüísticas de seus alunos, pois elas freqüentemente alternam para ou partem do HR (a

língua de maior domínio por parte de vários alunos dessas professoras). Dessa forma, elas não apenas respeitam e aceitam, mas também usam e valorizam a variedade lingüística de seus alunos e, em alguma medida, integram os estilos lingüísticos familiar e o institucional em sala de aula. Com isso, elas minoram, consideravelmente, a assimetria na relação professor-aluno e facilitam a socialização e o aprendizado das crianças que ingressaram com restrito conhecimento de português na escola. Tais atitudes são fundamentais para avançar no aprendizado do português “sem ferir a identidade do aluno” (AMMON e LOEWER, 1977), sobretudo em comunidades bi e multilíngües e/ou bidialetais (BORTONI-RICARDO, 1984).

Porém, Lisa e Mara interagem e alternam para o HR de modo muito diferente, e isso se mostra relevante no sentido de promover ou não a interação e integração social desses alunos: Lisa sempre o faz de forma afetuosa e sai em defesa dos lingüisticamente desfavorecidos em aula, enquanto Mara muitas vezes expõe a face de Joel através de gestos e de um tom repreensivo ao chamar atenção de sua postura e de seus erros, muitas vezes, advindos de sua incompreensão do português, conforme mostram os segmentos 9 e 10. Alternar para o alemão não garante a integração de Joel, pois ela é determinada pela interação de múltiplos fatores que, muitas vezes, ultrapassam os limites da estrutura interacional como, por exemplo, o seu *status* social menos favorecido, que é atualizado e reforçado na e pela interação social, conforme ilustra o segmento 8, no qual alguns colegas seus estigmatizam o seu jeito de falar com a conivência de Mara, através de seu silêncio. Portanto, ao contrário do que Mara refere no excerto 15e, nem sempre as crianças “se ajudam mutuamente”, pois, em muitos contextos, Joel é excluído e discriminado por alguns colegas. Tais atitudes parecem levá-lo a resignar-se ao silêncio e ao aceno positivo e negativo com a cabeça, até mesmo quando Mara fala em HR com ele. A sua discriminação e restrita interação verbal podem afetar a sua auto-estima e retardar o seu desenvolvimento social e cognitivo, visto que a interação social constitui o seu principal fundamento (VIGOTSKI, 1998).

Concernente à alternância de códigos bilíngüe, os excertos 7 e 9 a 13 mostram que o significado dessa alternância emerge do trabalho de contextualização dos participantes bilíngües que, por intermédio desse estilo, assumem diferentes papéis e veiculam diferentes identidades sociais: um aluno que está aprendendo um novo sistema lingüístico; um falante dialetal fortemente enraizado na comunidade; um falante mostrando sua proficiência em línguas, etc. Nesse sentido, esses excertos também mostram a habilidade dos falantes bilíngües de usar o foco dual como se fosse um único foco, durante um longo espaço de tempo, e depois voltar rapidamente a um foco (FRANCESCHINI, 1998), através das eventuais alternâncias intra-sentenciais como, por exemplo, *frech* (arteiro), *schnell* (rápido),

*eider* (pus), *netz* (linha de costura), *rote hund* (caxumba), etc. As inserções eventuais de curtos termos podem indicar um baixo grau de uso de alternância de códigos e/ou um baixo nível de aceitação social desse comportamento em sala de aula.

Além disso, esses excertos mostram que a alternância de código bilíngüe, além de facilitar ou até mesmo viabilizar a comunicação inter e intrageracional, também reflete as preferências, as normas e os valores (WEI, 1998) destas comunidades de fala; mostram ainda que o HR (língua de prestígio encoberto) não necessariamente constitui a língua de submissão social, pois são muito mais os aspectos seqüenciais e as funções sociais que os falantes conferem aos diferentes códigos, que revelam a sua identificação ou o seu distanciamento, e/ou acentuam as relações de poder entre professor-aluno e aluno-aluno, conforme mostram os excertos de interação 7 e 8, por exemplo. Através da escolha do português ou do HR os falantes oferecem pistas de contextualização e sinalizam aos co-participantes como seus enunciados devem ser interpretados em determinado contexto (GUMPERZ, 1982; AUER, 1998; WEI, 1998) e sinalizam a ratificação ou não do(s) interlocutor(es) (GOFFMAN, 2002; PHILIPS, 2002). Dessa forma, sutilmente, exercem poder sobre ele(s) (JØRGENSEN, 1998) e o(s) excluem da interação como, por exemplo, Roger e Joel, não tanto porque o código escolhido empresta o *status* que a sociedade lhe confere, mas muito mais porque ele, simbolicamente, expressa convergência com ou divergência do código do(s) outro(s) interlocutor(es).

Finalmente, tanto os resultados da tabela 2 quanto os segmentos 7, 9, 10, 11, 12 e 13 mostram que, nas comunidades deste estudo, ao contrário do que observa Gumperz (1982), o uso da língua étnica não se restringe a situações informais, visto que seis professoras o usam freqüentemente em aula. Mostram também que o português e o HR (em âmbito nacional, respectivamente, as línguas majoritária e minoritária) ora sinalizam o ‘código-nós’ e ora o ‘código-eles’ e que essa identificação ou distinção lingüística não existe *a priori*, mas é co-construída nas interações sociais, às quais, contudo, subjazem fatores sociolingüísticos, culturais e históricos. Para encerrar este capítulo, vale destacar que, nestas comunidades, os monolíngües constituem a minoria e estão lingüisticamente em desvantagem nas interações sociais. Porém, a despeito disso, apenas Dana, Jane, Lisa, Lori, Mara, Nara, Neusa e Rita fizeram alguma referência às vantagens do bilingüismo, enquanto os demais parecem ver no uso de alemão um complicador na aprendizagem do português. Seria desejável, portanto, promover um trabalho de conscientização sobre as vantagens cognitivas, acadêmicas e sociais das crianças bilíngües e fomentar o bilingüismo societal através da implementação do ensino bilíngüe nas escolas de comunidades bi e multilíngües.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, sintetizaremos os principais resultados e em seguida trataremos das contribuições teórico-metodológicas e das implicações práticas deste estudo. Na dinâmica das competências lingüísticas na dimensão diageracional (tabela 1) das comunidades deste estudo observa-se uma gradual substituição lingüística que começa com o monolingüismo em alemão e perpassa pelo bilingüismo alemão-português que, por sua vez, parece estar caminhando em direção ao monolingüismo em português. As demandas socioculturais trazidas pelas mudanças estruturais e socioeconômicas (como a urbanização, a instalação de fábricas e a chegada de “gente de fora”), ao longo da história de Tupandi, constitui o fator mais significativo para o aumento gradativo da aquisição do português pelas gerações e para a atual mudança para o português, a qual vem se acentuando, sobretudo, a partir de sua emancipação, em 1988, conforme mostramos nas seções 3.4, 4.1 e 4.4. Essas mudanças trouxeram consigo um robusto declínio na competência em alemão padrão (a principal língua na educação destas comunidades até 1939) e um ligeiro declínio na competência e no uso do HR, sobretudo na comunidade A. Esses resultados poderiam indicar que essa variedade irá desaparecer nas próximas décadas nestas comunidades.

Todavia, neste estudo, mostramos que são principalmente as atitudes e concepções lingüísticas do grupo étnico em questão que determinam o desaparecimento ou fortalecem a **manutenção do HR**, e que a elas subjazem fatores socioeconômicos, culturais e políticos que contribuíram, substancialmente, para a sua manutenção nestas comunidades: a **falta de acesso ao aprendizado formal de português** pelas primeiras gerações de imigrantes e descendentes alemães; seu **isolamento geográfico** devido à restrita infra-estrutura socioeconômica até a década de 30; a **homogeneidade étnica alemã** que, até a década de 80, desfavoreceu o casamento interlínguas (BAKER, 1997) e o contato cotidiano com falantes de português e, por extensão, fortaleceu as redes de comunicação em HR e sua alternância com o português, bem como a expressão de sua identidade teuto-brasileira e, por fim, a **repressão lingüística** do Estado Novo que, ao proibir o uso de alemão em lugares públicos, parece ter fortalecido o seu cultivo no cenário familiar.

A interação desses fatores favoreceu a manutenção do HR, de tal modo que, 150 anos após a chegada dos primeiros imigrantes alemães (1856 - 2006), o **repertório lingüístico** destas comunidades constitui-se, primordialmente, pela alternância de português e HR. Até mesmo na 5ª geração a sua manutenção é bastante elevada, pois entre os 312 alunos, 170 (54%) referiram ter um alto grau de domínio dessa variedade (gráfico 4). Todavia, a maioria dos alunos da escola A (inserida em área urbana) referiu ter um baixo ou nenhum grau de domínio e uso de HR na família, enquanto nas escolas B e C (inseridas em áreas exclusivamente rurais) a maioria referiu ter um alto grau de domínio e uso de HR na família, o que se confirma na análise das gravações de aulas, na freqüente alternância para o HR nos segmentos de interação 7, 11, 12 e 13, e em nossas conversas com os alunos das três escolas. Portanto, quanto mais rural e etnicamente homogênea a região, menor é a influência do português e maior é o grau de domínio e uso de HR na família, o que sugere que os seus altos graus de manutenção estão diretamente relacionados às atividades rurais, à identidade de “colono alemão” e à homogeneidade étnica local que, durante décadas, desfavoreceu o casamento interlínguas (BAKER, 1997) e o contato cotidiano com falantes de português.

Contudo, a despeito do alto grau de manutenção do HR e do alto grau de competência bilíngüe por parte de quase todos os professores e de uma pequena maioria dos alunos, freqüentemente, observamos o uso de um paradigma monolíngüe e purista, que transparece na resistência pedagógica, em geral, velada ao uso de alemão [HR] em sala de aula e em sua suposta “interferência” no aprendizado do português, bem como na valoração negativa do uso alternado de alemão e português e dos traços de fala (o “sotaque alemão” e as “trocas de letras”). A tais atitudes subjazem as experiências históricas destas comunidades, primeiramente (1856 - 1939) com a indiferença do Estado para com a sua educação e depois com a repressão às línguas alóctones pelo Estado Novo que, sob o pretexto da nacionalização do ensino, ideologizou o mito da língua única e incutiu duas crenças na memória coletiva: a crença de que o cenário escolar constitui um ambiente de uso exclusivo de português e a de que a proibição do alemão favorecerá o aprendizado do português.

Com a inculcação dessas crenças, as variedades alemãs passaram a ser percebidas como vilãs de seu aprendizado. À pressão do mercado lingüístico (BOURDIEU, 1998), portanto, somam-se tais crenças que, em maior ou menor grau, mesmo após seis décadas (1939 - 2004), ainda norteiam as atitudes e as práticas sociais da maioria dos professores deste estudo - que foram destituídos de sua única língua de domínio e, em alguma medida, de seu direito à fala (OLIVEIRA, 2000) e levados ao silenciamento no cenário escolar, durante a sua infância e adolescência (ver os excertos 2e e 4e) -, conforme transparece nestes comentários,

por exemplo: “A língua oficial é o português, portanto, em sala de aula deve-se falar o português, exceto nas aulas de alemão. Nas dependências pode-se falar alemão, desde que todos do grupo entendam” (Questionário: Leila, 18.11.2004) e “Aqui têm muitos alunos que falam só alemão em casa, e eu notei que eles geralmente fazem mais trocas de letras” (Diário de campo: Meire, 24.05.2004). Assim como Leila, vários professores citaram os que não sabem alemão como sendo uma razão para não falar alemão em aula, o que aponta para uma visão reducionista e constitui uma atitude a favor do apagamento do bilingüismo societal da comunidade. A “troca de letras” também têm sido a justificativa mais freqüente dos 11 (55%) professores que, em maior ou menor grau, ratificaram a crença de que “falar alemão no dia-a-dia dificulta o aprendizado do português”, o que aponta para a crença de que o monolingüismo representa o caso natural ou “normal” do desenvolvimento lingüístico da criança e que desviar dessa norma implica riscos e problemas, os quais é melhor evitar (MEISEL, 2004).

Essas crenças também transparecem na **valoração e na freqüência do uso alternado de alemão e português** em diversos cenários e situações (tabelas 2 e 3). De acordo com as nossas observações e gravações, durante a convivência com as comunidades, e com a visão dos professores, o aumento do grau de exigência de um estilo mais monitorado e formal entre os interlocutores traz consigo uma diminuição da freqüência de seu uso desse estilo, pois a grande maioria o classificou como ‘muito comum’ em cenários e interações que admitem um estilo informal e não-monitorado como, por exemplo, com os seus pais e amigos e em atividades relacionadas à agricultura e à agropecuária, e como ‘incomum’ em cenários e interações que, em geral, requerem um estilo mais monitorado e formal entre os interlocutores como, por exemplo, em sala de aula e órgãos públicos.

A freqüência do uso desse estilo, portanto, é, primordialmente, determinada pelo grau de domínio de ambas as variedades pelos interlocutores e pelo grau de exigência de um estilo mais ou menos (in)formal. Esses resultados indicam que esse estilo está fortemente ligado às identidades de grupo e de colono e que ele serve, simultaneamente, a objetivos estilísticos e para sinalizar o pertencimento a diferentes grupos através da indexação de aspectos de suas identidades sociais (professor(a), pai, mãe, amigo(a) e colono(a)) ao seu repertório lingüístico. Isso sugere que há uma diglossia estável ameaçada em virtude de um processo de deslocamento lingüístico (*language shift*) em direção à língua dominante (KLEIMAN, 2002, p. 268), nesse caso, um deslocamento do uso habitual do HR para o português.

Quanto à **valoração do uso alternado de alemão e português** (tabela 3), observamos que a maioria dos professores deste estudo revela uma consciência sociolingüística bastante



elevada acerca do complexo sociolingüístico e do uso funcional e situacional do repertório lingüístico de suas comunidades de fala, pois a maioria (14 (70%)) discorda totalmente da crença de que o uso desse estilo constitui um sinal de “desleixo ou preguiça mental” (SRIDHAR, 2001), e os demais a ratificaram apenas parcialmente. Já a concepção de que o seu uso aponta para “uma dificuldade, ou uma lacuna em uma das línguas” (SRIDHAR, 2001) é ratificada, parcialmente, pela metade dos professores, segundo os quais, em muitos contextos, o uso desse estilo é essencial para facilitar e até mesmo viabilizar a interação inter e intrageracional em suas comunidades. Essa “lacuna” em sua **competência bilíngüe**, em alguma medida, também transparece nos resultados da tabela 1 e dos gráficos 1, 2, 3 e 4, bem como na análise das observações e gravações das aulas e dos segmentos de interação na seção 4.6.

Os comentários dos professores acerca do uso desse estilo em aula revelam conflitos identitários, atitudes de solidariedade e de distinção lingüística, pois, embora a maioria reconheça que esse estilo serve a funções socioculturais e textuais e que ele constitui um veículo versátil e apropriado à comunicação e expressão cultural de sua comunidade plurilingüe e multicultural (SRIDHAR, 2001), apenas Ane, Jane, Lisa, Mara, Neusa e Tália referiram que o usam em aula, porque ele constitui uma opção estilística disponível e acessível à maioria de seus alunos, o que pudemos confirmar em suas práticas sociais. Os demais parecem evitar a alternância de códigos em aula, o que confirma a sua valoração negativa. Alguns até mesmo vêem nessa competência bilíngüe um “mau hábito” que “não deve acontecer em aula” e que, segundo a sua perspectiva, resulta da “falta de conhecimento de português”, ou da “insegurança” nas duas línguas e/ou do fato de “a pessoa esta[r] acomodada para expressar-se em uma só língua” (Nora). Além de desfavorecer a manutenção do bilingüismo societal, tais concepções e atitudes lingüísticas contradizem as normas de interação social de suas comunidades de fala e apontam para o uso do paradigma monolíngüe, sustentado pela ideologia dominante e reforçado pelos comandos paragramaticais (BAGNO, 2002) e pela freqüente atualização de crenças e preconceitos lingüísticos que, em maior ou menor grau, norteiam as atitudes e práticas sociais de vários professores.

As suas experiências negativas com a repressão lingüística, portanto, levaram-nas a “entender os ambientes educacionais como de uso exclusivo da variedade padrão e oficial” (McGROARTY, 2001), nesse caso, do português. A força dessa crença também transparece no sentimento quase unânime de ter que justificar o seu eventual ou freqüente uso de alemão em aula com ressalvas restritivas como, por exemplo: “[...] quando enxergo que elas não entendem, aí eu falo alemão” (Entrevista com Lisa, 9.12.2004, fita cassete 1: lado B) e “Eu

faço o que eu acho que é mais correto pra ele poder aprender [...]. Eu explico primeiro em português e quando eu vejo que ele não consegue, então eu falo em alemão” (Entrevista com Tália, 9.12.2004, fita cassete 3: lado A). Assim como Lisa e Tália, a maioria dos professores deste estudo parece encontrar-se diante de um conflito, pois, a despeito de não mais proibir o alemão em aula, restringe o seu uso apenas a explicações semânticas e, ao fazê-lo, em maior ou menor grau, ainda parece crer que está fazendo algo “errado”, conforme ilustra este comentário: “Olha até agora nunca, nunca foi falado especificamente sobre isso [falar alemão em aula], né. Só que a gente escuta [...] que o correto seria falar o português, só o português né” (Entrevista com Jane, 7.12.2004, fita cassete 5: lado A). Esse conflito parece gerar o sentimento de ter que escolher entre o “certo” e o “errado”: “Então a gente fica entre o certo e o errado, mas coloca entre esses dois primeiro o aluno” (Entrevista com Tália, 9.12.2004, fita cassete 3: lado A).

Portanto, embora as escolas deste estudo **não mais proibam abertamente** o uso de alemão em aula, também não o apóiam, pois vários professores referiram que nos últimos anos a direção não aborda mais esse assunto (seção 4.3). Essa postura aponta para a ideologia da língua única difundida pelo Estado, que postula que os professores sejam proeminentes reforçadores das normas prescritivas (McGROARTY, 2001) e agentes de controle e de imposição da língua oficial, que constitui a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas (BOURDIEU, 1998). Desse modo, assim como em qualquer escola, os professores deste estudo tornam-se consumidores e (re)produtores do mercado lingüístico unificado, através da adoção de critérios de avaliação social que conferem legitimidade à língua da elite dominante, e em detrimento, nesse caso, das variedades alemãs, a convertem em capital lingüístico.

Para a maioria dos professores, a influência do uso de alemão em casa **dificulta a expressão oral** das crianças que ingressam (quase) monolíngües em alemão na Pré-escola ou na 1ª série, mas **não dificulta a sua socialização e o seu desenvolvimento social e cognitivo** (tabela 4), porque “as crianças se ajudam mutuamente”, segundo Mara e diversos professores que acrescentaram que “a maioria das crianças já chega à escola sabendo o português” e que “na medida do possível, a direção sempre contrata professores bilíngües para essas turmas”. Além disso, a maioria dos professores dessas turmas alterna freqüentemente para o HR ou parte dessa variedade para facilitar a socialização e o aprendizado dessas crianças. Assim, de acordo com as nossas observações e gravações audiovisuais de aulas e entrevistas, de um modo geral, o restrito conhecimento de português dessas crianças não constitui um problema para os professores, conforme também constata o estudo de Breunig (2005), mas muitas vezes

dificulta a integração e a aprendizagem de algumas dessas crianças como, por exemplo, o Joel.

Contratar professores bilíngües (alemão-português) e alternar para o alemão são atitudes lingüísticas, que revelam a solidariedade e lealdade lingüística (*language loyalty*) (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982), bem como a sensibilidade sociocultural por parte da direção e dos professores no sentido de atender às necessidades sociolingüísticas dessas crianças. Ao alternar para o alemão, em alguma medida, os professores integram os estilos lingüísticos familiar e o institucional e, em geral, minoram, sensivelmente, a assimetria na relação professor-aluno e, dessa forma, facilitam a sua socialização e o seu aprendizado. Contudo, em diversos contextos, o discurso didático-pedagógico de ajuda mútua entre os alunos não era ratificado por parte de alguns alunos e professores que, às vezes, pareciam não perceber certas atitudes discriminadoras e excludentes de alguns alunos como, por exemplo, nas turmas de Nora e Mara. Com isso, tornavam-se coniventes e, indiretamente, co-autoras e/ou, sem perceber, autoras, de tais atitudes, conforme ilustramos nos segmentos 7, 8 e 9.

A política lingüística do Estado Novo tirou o direito à fala (OLIVEIRA, 2000) de muitos imigrantes e seus descendentes, em cenários públicos, e suscitou conflitos identitários e educacionais que, em maior ou menor grau, perduram até hoje. Ao proibir o uso das línguas alóctones imputou a estigmatização social a essas variedades e aos seus falantes (SCHNEIDER, 2007), particularmente, às variedades alemãs que, durante décadas, foram radicalmente punidas e banidas do setor educacional, onde atualmente predomina a língua majoritária (tabelas 2 e 3 e gráficos 1 a 4), em parte, porque a ideologia dominante impõe o domínio da língua oficial e “padrão”. O seu domínio confere prestígio e *status* social e econômico aos seus falantes e parece ser percebido como condição para a sua ascensão social, razão pela qual ele se transforma em capital simbólico (BOURDIEU, 1998) almejado.

Todavia, o já estigmatizado HR e seus falantes, em geral, associados ao “colono alemão”, que, por sua vez, freqüentemente é percebido como indivíduo inculto e sem capital lingüístico (BOURDIEU, 1998), também passaram a ser associados ao nazismo e a carregar mais esse estigma em âmbito (inter)nacional. Porém, a despeito dessa dupla estigmatização lingüística e social (BRITTO, 2004), o HR se manteve como língua majoritária até 1988, quando da emancipação político-administrativa de Tupandi. Segundo vários professores, essa mudança atraiu “muita gente de fora que não sabe alemão” - que, de fato, gira em torno de apenas 5% da população - e aumentou o contato entre o português e o HR, que passou a perder muito espaço nos órgãos públicos e nos setores administrativos do município, onde atualmente prevalece o uso de português e sua alternância com o HR (tabela 2).

A **intensificação desse contato lingüístico** despertou um sentimento de perda de sua língua, por um lado, e, por outro, a emancipação do município trouxe uma maior autonomia às autoridades educacionais locais e viabilizou a sua interferência na política lingüística local. Esses fatores as levaram a sair em defesa de sua língua étnica (ROMAINE, 1995), através da introdução do ensino de alemão padrão em suas escolas, o que parece contribuir para a revitalização e re-significação dessa variedade (em maior ou menor grau, sufocada desde 1939), que passou a ocupar, nos currículos escolares, o espaço facultado por lei às línguas estrangeiras.

Por um lado, o seu ensino parece contribuir para um processo de “mudança de crenças e atitudes” (BARCELOS, 2001, p. 85) em direção à aceitação do uso de alemão em aula pelos professores, pois a maioria referiu que “não proib[e] mais” o alemão, e alguns já o usam como um verdadeiro instrumento de co-construção do conhecimento como, por exemplo, Lisa nos segmentos 11, 12 e 13. A mudança de crenças, atitudes e práticas sociais de alguns professores também é influenciada por sua formação profissional. Assim, por exemplo, Tália afirma: “Hoje eu não proibó mais o alemão em aula e sempre, quando necessário, eu falo alemão” (Diário de campo: Tália, 29.11.2004). Por outro lado, com o ensino de alemão padrão, o HR e seus falantes passaram a concorrer com o prestígio e o *status* social e jurídico, conferido às variedades “padrão” (o português e o alemão) e aos seus falantes, conforme transparece em diversos comentários informais como, por exemplo: “Eu gostaria de ter com quem falar o *Standarddeutsch*, mas aqui todo mundo só fala essa coisa horrorosa [HR]” (Diário de Campo: Leila, 17.11.2004, grifo nosso).

O **ensino de alemão padrão**, portanto, revela-se, simultaneamente, um instrumento de promoção e valorização das raízes culturais de suas comunidades e de afirmação do prestígio e do *status* social e jurídico, conferido a essa variedade e aos seus falantes, por um lado, e, por outro, revela-se um instrumento de estigmatização do HR e seus falantes, através da freqüente atualização da crença da maioria de seus munícipes que, em geral, referem que não falam “o alemão correto” ou “o alemão gramatical”. Essa crença e a estigmatização do HR, portanto, passaram a ser veiculadas nas instituições educacionais, conforme observamos nos excertos 7e e 8e, e em diversos comentários e atitudes como, por exemplo, quando Meire, a despeito de ser falante de HR, vê em seu uso um fator que dificulta a aprendizagem do português: “o alemão [HR] está bem presente, mas não devia, pois muitas vezes torna difícil a compreensão” (Questionário: Meire). Assim, em busca de aceitação e ascensão pessoal e de seus alunos, nega o seu grupo, a sua língua e parte de sua identidade étnica, e as substitui “voluntariamente”, valorizando o português e outras línguas estrangeiras,

ao defender que a escola deveria “substituir as aulas de alemão por mais aulas de inglês ou introduzir o espanhol” (Entrevista com Meire, 19.12.2004). Como consumidora e (re)produtora do mercado lingüístico, através da adoção de critérios de avaliação social que conferem legitimidade à língua da elite dominante e ao inglês (língua franca), Meire converte essas variedades em capital lingüístico (BOURDIEU, 1998), em detrimento das variedades alemãs.

Nesse sentido, também vale destacar que, em 45 páginas de excertos de entrevistas com os professores, apenas Neusa referiu ter orgulho de falar alemão (HR); enquanto os demais 9 professores usaram 15 vezes o termo ‘**vergonha**’ ao contarem experiências relacionadas ao seu uso de HR. Esse sentimento é repassado aos alunos, pois, segundo Neusa, “os jovens acham que é vergonha falar alemão [HR]” (Entrevista com Neusa, 22.12.2004) e, segundo Néri, “nas séries mais avançadas a maioria só fala português; o alemão [HR] apenas é usado como estereótipo e para a gozação” (Entrevista com Néri, 19.12.2004). A **valorização negativa do HR** pelas gerações mais jovens, no cenário escolar, consolida o preconceito contra essa variedade local e aponta para um processo de deslocamento lingüístico (*language shift*) em direção à língua dominante (KLEIMAN, 2002, p. 268), o qual também transparece nos resultados da tabela 2, na estigmatização dos traços de fala nas apresentações teatrais e nos excertos (2e, 4e, 11e, 12e e 13e) das entrevistas com Jane, Nora, Neusa e Tália. Elas relatam que, durante a sua infância e adolescência, as suas trocas fonêmicas e seu “sotaque alemão” às vezes eram alvo de gozações por parte de seus colegas de aula e até de alguns professores. Contam também que tais constrangimentos e a proibição do alemão geravam nelas medo, vergonha e insegurança para falar em público e que esses sentimentos as levava a resignar-se ao silêncio em sala de aula. O preconceito lingüístico dentro de suas instituições de ensino, portanto, as forçava a sentir vergonha de sua língua materna original (SKUTNABB-KANGAS, 1988).

O sentimento de vergonha também transparece nas apresentações teatrais de alguns alunos, que adotam uma “acomodação divergente” (GILES e COUPLAND, 1991) para caricaturar a “fala do colono alemão” (Néri, 19.12.2004) em suas anedotas sobre ele, acentuando o seu sotaque e algumas (des)sonorizações. Portanto, “através do estabelecimento de diferenças valorativas baseadas em processos históricos de exclusão e privilégio” (BRITTO, 2004, p. 131), eles imputam um estigma aos “colonos alemães” de sua comunidade, os quais, em geral, não dominam completamente o português, porque, no passado, entre outras razões, lhes foi negado o seu direito ao aprendizado formal da língua “padrão” e oficial de seu país. Com tais atitudes, a 5ª geração sinaliza que está abandonando a

identidade de “colono alemão” e construindo novas identidades - agora que as atividades socioeconômicas destas comunidades não mais se limitam à agropecuária e à agricultura - e, com isso, aceleram o desaparecimento do HR.

As atitudes de Meire, os relatos de Jane, Nora, Neusa e Tália (nos excertos 2e, 4e, 11e, 12e e 13e), as apresentações teatrais e o segmento de interação 8 revelam que as instituições educacionais constituem um *locus* potencial para a (re)produção, o fomento e a veiculação de crenças e preconceitos lingüísticos e, além disso, retratam bem o que Skutnabb-Kangas (1988) escreve sobre o preconceito lingüístico e a discriminação cultural que freqüentemente impera em sociedades plurilingües, os quais muitas vezes impedem que as crianças de minorias se identifiquem positivamente com a sua língua materna original e as pressionam a sentir vergonha de sua língua, de sua origem, de seu grupo e de sua cultura. Assim, em busca de aceitação, Meire parece negar seu grupo e sua língua e identidade lingüística originais e as substitui “voluntariamente” pela variedade de prestígio.

Concernente às **trocas fonêmicas**, vale destacar que a maioria dos professores as descrevem como “interferências” ou “transferências” advindas do alemão [HR]. Todavia, o conceito de “interferências” reflete uma perspectiva purista, pois está vinculado à idéia de ruído, algo que deve ser eliminado, e o conceito de “transferências” reflete a visão behaviorista dos estudos da Análise Contrastiva (AC) que, fundamentados no estruturalismo e no behaviorismo, partem do pressuposto de que através da explicação das diferenças e semelhanças entre os sistemas lingüísticos em contato poderiam diminuir os possíveis “erros”, advindos da ‘transferência negativa’, na ‘interlíngua’ do aluno (SCHLATTER, 1987).

Em consonância com a linha de estudos da psicologia cognitiva e com Schlatter (1987), sustentamos que a maior parte dos erros cometidos pelo aluno não pode ser atribuída às “interferências” ou “transferências negativas” de sua língua materna original, uma vez que o aluno é um processador de dados, alguém que interage com a L2 e (re)formula ou rejeita hipóteses sobre as estruturas. Fundamentados numa perspectiva purista e behaviorista, alguns professores vêem na influência do alemão [HR] um elemento inibidor em vez de uma ponte facilitadora do aprendizado do português, uma vez que vêem na alternância de português e HR um “mau hábito” que “não deve acontecer em aula”, e nas “trocas de letras” parecem ver apenas “dificuldades” e “erros” que precisam ser superados. Falta, portanto, reconhecer que esse estilo revela a sua **competência bilíngüe** e que esses traços de fala constituem um meio pelo qual os falantes indexam aspectos de sua identidade teuto-brasileira ao seu repertório lingüístico. Falta também um trabalho, numa perspectiva plurilingüe e sociolingüística, para

que o domínio e uso de alemão [HR] passem a exercer a função de uma ponte, que viabiliza o avanço em direção ao uso adequado do português sem ferir a identidade lingüística do aluno.

Em suma, nas seções 4.1 até 4.5, descrevemos e discutimos a manutenção do HR e conflitos identitários, atitudes de solidariedade e de distinção lingüística (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982; GILES e COUPLAND, 1991; FASOLD, 1984), que transparecem no uso e na valoração das variedades lingüísticas e dos traços de fala. Ora os professores (formadores de opinião) (re)produzem crenças e preconceitos lingüísticos em relação aos traços de fala de sua comunidade e ao uso da variedade dialetal HR e sua alternância com o português; ora, porém, as suas atitudes e concepções revelam a sua solidariedade e lealdade lingüística (*language loyalty*) (GILES, RYAN e SEBASTIAN, 1982) à variedade do grupo, quando descobrem o prestígio encoberto de HR através da indexação de aspectos de sua identidade teuto-brasileira ao seu repertório lingüístico e através de suas crenças como, por exemplo: “certas expressões têm mais graça se forem ditas em alemão [HR]” (Lori e Neusa).

Na seção 4.6, averiguamos como as concepções de Dana, Lisa, Mara, Nora, Rita e Rose, em relação ao uso de alemão em aula e aos traços de fala de sua comunidade, se refletem em suas práticas sociais na interação em sala de aula. Ao contrário de Rita (segmento 6), que expõe quatro vezes a face de Maciel e acentua a assimetria entre a sua posição social (professora) e a de Maciel (aluno), Dana, Lisa e Rose (segmentos 3, 4 e 5) revelam-se sensíveis aos traços de fala de sua comunidade, ao não corrigir as trocas fonêmicas em conversas informais e durante a leitura dos alunos e ao usar estratégias facilitadoras de aprendizado como andaimes (CAZDEN, 1988) e pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002), através do tom interrogativo de certas palavras e perguntas norteadoras, com as quais levam o aluno a descobrir o que lhe era encoberto. Dessa forma, o tornam co-autor da construção do conhecimento, a partir e dentro de “estruturas de participação” (GOFFMAN, 2002).

Concernente à visão dos professores sobre a freqüência dos traços de fala, observamos que a neutralização da vibrante e as (des)sonorizações são muito freqüentes (tabela 6). Porém, na comparação desses resultados com os da análise da microestrutura social de quatro segmentos de interações entre alunos e professores, constatamos que apenas a alta freqüência de neutralizações da vibrante se confirma, visto que encontramos 20 neutralizações da vibrante em 33 contextos possíveis e apenas 17 (des)sonorizações em 326. No entanto, as (des)sonorizações /p/ < > /b/ são as mais freqüentes, conforme referido por vários professores.

Entre esses traços de fala, apenas as (des)sonorizações são localmente percebidas como traços socialmente marcados e isso se reflete no tratamento que lhes é conferido em sala

de aula e em seu processo de desaparecimento nestas comunidades. A **neutralização da vibrante** é o traço mais freqüente e, em geral, não parece ser percebido como um traço socialmente marcado e não é estigmatizado no cenário escolar e, por conseguinte, sofre menos pressão social e é menos alvo de correções do que as (des)sonorizações por parte dos professores que, em geral, não corrigem a neutralização da vibrante, mesmo em eventos que visem avaliar a produção oral, conforme ilustramos no segmento 6. Já as **(des)sonorizações** são percebidas como traços socialmente marcados e estigmatizados no cenário escolar, conforme transparece nas apresentações teatrais comentadas na subseção 4.5.2. A estigmatização local das (des)sonorizações aumenta a pressão social contra essas variantes lingüísticas e as torna mais alvo de correções do que a neutralização da vibrante (ver os segmentos 5 e 6), o que acelera o seu desaparecimento, o qual também foi observado por Zilles e King (2005).

Na seção 4.6, mostramos que as diversas funções sociais conferidas às alternâncias para o alemã e a estigmatização social dos traços de fala são co-construídas na inter-ação face a face (segmentos 7 até 13), e, muitas vezes, impulsionadas pela interação de diversos fatores sociais (*status* social, poder aquisitivo, grau de instrução dos pais, identidade étnica), que são desvelados dentro e a partir de estruturas interacionais. As práticas sociais de Mara, Nora e Lisa mostram que elas conhecem, precisamente, as bases sociolingüísticas de seu alunado. Contudo, em consonância com seus comentários em sua entrevista, Nora evita falar alemão em aula e, dessa forma, assim como a maioria dos professores deste estudo, tem uma atitude contra a manutenção do HR e do bilingüismo societal. Ao contrário de Nora, Mara e Lisa mostram-se sensíveis às necessidades sociolingüísticas de seus alunos, pois elas freqüentemente alternam para ou partem do HR (a língua de melhor domínio por parte de vários alunos dessas professoras) em aula. Com isso, Mara e Lisa, em alguma medida, integram os estilos familiar e o institucional e promovem o bilingüismo societal e a manutenção do HR em sala de aula, e, além disso, minoram, consideravelmente, a assimetria na relação professor-aluno e facilitam a interação e a socialização das crianças que ingressaram com restrito conhecimento de português na escola. Tais atitudes são fundamentais para avançar no aprendizado do português “sem ferir a identidade lingüística dos alunos” (AMMON e LOEWER, 1977), sobretudo em comunidades bi e multilíngües e/ou bidialetais (BORTONI-RICARDO, 1984).

Entretanto, na análise das “pistas de contextualização” (GUMPERZ, 1982) como a alternância de código e os elementos prosódicos (ritmo e tom de voz), e das mudanças de alinhamentos (GOFFMAN, 2002), através do contato visual, da expressão facial e da postura



corporal, observamos que o modo como Lisa e Mara interagem com os alunos e alternam para o alemão difere, e isso, se mostra relevante no sentido de promover a interação e integração social, sobretudo das crianças que ingressaram com restrito conhecimento de português na escola. Além disso, observamos que a discriminação e exclusão social de Roger e Joel, na e pela interação social, são impulsionadas, primordialmente, pelas diferenças culturais e sociolingüísticas entre os interlocutores: o Joel é excluído por não saber português em meio a uma turma em que a grande maioria, em maior ou menor grau, é bilíngüe e devido ao seu *status* social menos favorecido, e o Roger, possivelmente, devido ao seu “fraco” desempenho e à não-identificação lingüística por parte de Nora e de alguns colegas de aula, uma vez que ele é o único aluno da turma que não sabe alemão e, segundo Nora, ele é “um aluno de fora” que “veio muito fraco para a escola” e “fala um português diferente”. Ambos, freqüentemente, tornam-se um interlocutor “não-ratificado” (GOFFMAN, 2002; PHILIPS, 2002), o que pode gerar a sensação de não pertencer ao grupo e colocar em risco a sua autoestima e autoconfiança e retardar o seu aprendizado. Em síntese, ao analisar o tratamento conferido ao uso de alemão em aula e às trocas fonêmicas na interação face a face (seção 4.6), encontramos algumas práticas sociais que expõe a face do aluno e acentuam a assimetria na relação professor-aluno, sobretudo nos segmentos 7, 8 e 10, e diversas práticas em consonância com uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI, 1994; BORTONI-RICARDO e DETTONI, 2003; BREUNIG, 2005) como, por exemplo, nos segmentos 4, 5, 11, 12 e 13.

Finalmente, em nossas análises interconectamos o discurso didático-pedagógico e as práticas sociais dos professores e mostramos que as suas atitudes e concepções lingüísticas refletem o modo como eles avaliam, tratam e se relacionam com diferentes questões sociolingüísticas e didático-pedagógicas. Mostramos também que as suas atitudes e concepções estão fundamentadas em sua posição social e suas experiências pessoais (SANTOS, 1996) e ligadas a valores e crenças (pessoais e/ou de grupos sociais), que promovem ou desencorajam as suas escolhas (McGROARTY, 2001). Portanto, elas são aprendidas (OMDAL, 1995) e co-construídas socialmente, conforme mostramos no segmento 8. Além disso, mostramos que a inter-relação entre “expressões de crenças” e atitudes, muitas vezes, é contraditória, pois o indivíduo interage não apenas a partir e em função de suas crenças e valores pré-estabelecidos, mas, sobretudo a partir e em função de sua audiência (*audience design*) (BELL, 2001). Isso nos leva a reconhecer que, as atitudes lingüísticas são mutáveis e, muitas vezes, contraditórias, uma vez que o indivíduo pode oscilar entre crenças contrárias, ou mesmo acreditar em algo, mas, em virtude de sua posição social e/ou da

imagem que almeja projetar em determinado contexto, expressar o contrário como, por exemplo, transparece na contradição entre o discurso e as práticas pedagógicas de Dana.

Assim, em consonância com Bagno (2002, p. 15 ss.), Britto (2004) e Guy e Zilles (2006), entendemos que o preconceito lingüístico constitui uma forma de exercer poder e uma manifestação da discriminação econômica e da ideologia da exclusão social, que devem ser trazidos à superfície para poderem ser combatidos.

### **Das Contribuições, Implicações Práticas e Limitações deste Estudo**

A principal contribuição teórico-metodológica deste estudo consiste na combinação de instrumentos e categorias de análise das abordagens normativa, metacognitiva e contextual. Essa combinação metodológica tornou os resultados mais representativos, porque viabilizou investigar as atitudes e concepções lingüísticas a partir do contexto sócio-histórico e sociolingüístico das comunidades dos participantes, bem como de maneira interativa, onde crenças e ações se inter-relacionam e se interconectam (BARCELOS, 2001), isto é, relacioná-las com a sua interação com os alunos. Enfim, essa combinação metodológica viabilizou uma descrição e análise quantitativa e qualitativa-interpretativa a partir das práticas sociais e das experiências dos professores, e de suas reflexões e interpretações sobre elas.

Tematicamente, este estudo promove uma reflexão que poderá contribuir diretamente para: 1) compreender a complexidade sociolingüística de comunidades multilíngües e a luta entre culturas (BOURDIEU, 1998), que transparece nas atitudes e concepções lingüísticas (crenças e preconceitos lingüísticos), muitas vezes, contraditórias, encobertas e negadas; 2) compreender que o repertório lingüístico de um indivíduo, e de uma comunidade da fala é histórica e socialmente determinado, isto é, na e pela interação face a face, assim como a sua valoração social que, por sua vez, reflete a inclusão e a exclusão social de um indivíduo; 3) desconstruir a visão monolíngüe e purista subjacente aos preconceitos lingüísticos pertinentes à resistência pedagógica ao uso de alemão em aula e à estigmatização dos traços de fala (o “sotaque alemão” e as trocas fonêmicas) e das variedades “não-padrão” e de seus falantes, e para 4) desconstruir a crença sobre as supostas “dificuldades” freqüentemente atribuídas a crianças bilíngües e a visão reducionista a favor do apagamento do HR e do bilingüismo (societal), presente na freqüente justificativa de que não se deve falar alemão em aula porque há alguns que não entendem. Indiretamente, este estudo poderá contribuir também para ressaltar a necessidade de um planejamento dos saberes lingüísticos, sociais e culturais

necessários, para que o professor possa promover reflexões que estimulem os seus alunos a desenvolver uma metacsciência acerca da discriminação e exclusão social e econômica subjacente aos preconceitos lingüísticos.

As atitudes e concepções lingüísticas e práticas sociais descritas e discutidas neste estudo revelam que é no plano subjetivo das avaliações das variedades e variantes lingüísticas, que o preconceito lingüístico cresce e se fortalece, conforme também observa (LUCCHESI, 2002). Revelam também que as instituições educacionais, por estarem atreladas à ideologia dominante, constituem o principal cenário para promover as normas prescritivas e a padronização da língua nacional, sobretudo através dos professores, seus “proeminentes reforçadores [dessas] normas” (McGROARTY, 2001). Essas mesmas instituições constituem um *locus* potencial para a (re)produção e veiculação de preconceitos lingüísticos, que nada mais são do que uma manifestação da discriminação socioeconômica e da ideologia da exclusão social (BAGNO, 2002), e para apagar ou fomentar o bilingüismo (societal). Assim sendo, e tendo em vista que os professores estão entre os maiores formadores de opinião, é mister que as instituições educacionais e seus professores promovam a conscientização sociolingüística através de debates sobre os direitos lingüísticos das minorias etnolingüísticas (OLIVEIRA, 2000, 2003; CALVET, 2007) e sobre os benefícios sociais, cognitivos e acadêmicos do bilingüismo (precoce e societal) (KING e MACKEY, 2007) e da implementação do ensino bilíngüe em comunidades bilíngües. É nisso que reside o objetivo maior deste estudo e um dos grandes desafios a ser abraçado pelos lingüistas e por todos os profissionais de educação.

Diante das atitudes e concepções lingüísticas e práticas sociais aqui discutidas, ressaltamos a importância de atitudes e práticas positivas em relação ao bilingüismo e às línguas em questão para o sucesso em sua aprendizagem. Além disso, atentamos para a necessidade de as instituições educacionais, em comunidades bi e multilíngües, considerarem as circunstâncias sociais sob as quais as crianças de minorias se tornam bilíngües (SKUTNABB-KANGAS, 1988), e de as teorias lingüísticas e os cursos de formação de professores levarem em conta a capacidade humana para o bilingüismo precoce e desconstruírem as preocupações injustificadas de pais e professores, em relação às supostas “dificuldades” freqüentemente atribuídas a crianças bilíngües (MEISEL, 2004). Isso nos leva a ressaltar a necessidade de uma formação continuada de professores ante aos avanços no campo da educação, e a necessidade de uma maior ênfase na formação sociolingüística, sobretudo dos professores de línguas e do Ensino Infantil e Fundamental, a quem, com o apoio da direção de suas instituições educacionais, cabe promover reflexões acerca das

diferentes questões que envolvem a aquisição e o uso da linguagem em comunidades bidialetais (BORTONI-RICARDO, 1984; BORTONI, 1994) e/ou bi e multilíngües, entre elas as aqui discutidas.

Um debate aberto e sob uma perspectiva sociolingüística dessas e de outras questões sociolingüísticas pertinentes ao contato lingüístico (no caso, alemão-português), proporcionaria *insights* que poderiam ajudar a **desconstruir os conflitos identitários e educacionais** gerados pela repressão às línguas alóctones, e diminuir o número de professores (8 (40%)) que, em maior ou menor grau, ainda desaprova o uso de alemão em aula e acabar com o sentimento quase unânime de que, ao fazê-lo, estão fazendo algo “errado”. Conforme vimos na seção 4.3, esse tema parece ter-se tornado um campo de silêncio (PARAÍSO, 1996, p. 138), que pede para ser trazido à superfície e desvelado para poder ser discutido abertamente não apenas nestas, mas, muito provavelmente, também em outras escolas de comunidades teuto-brasileiras. Tal debate também poderia ajudar a **desconstruir a perspectiva monolíngüe e purista** subjacente aos preconceitos lingüísticos e, em alguma medida, sustentada pela ideologia dominante e reforçada pelos comandos paragramaticais (BAGNO, 2002), bem como por políticas lingüísticas (atitudes públicas) que, paradoxalmente, às vezes, fomentam a discriminação e a exclusão social como, por exemplo, a do Estado Novo. Enfim, uma maior ênfase em sua formação sociolingüística e um debate aberto dessas e de outras questões sociolingüísticas lhes proporcionariam *insights* que poderiam nos ajudar a desconstruir e combater os diferentes preconceitos lingüísticos, promover reflexões e práticas sociais que fomentem a inclusão social e a formação de cidadãos menos preconceituosos e mais democráticos.

Finalmente, a escola deve garantir um tratamento diferenciado aos alunos que dominam outro código e combater todo e qualquer preconceito, entre eles o preconceito lingüístico, para que as variedades “não-padrão” e seus falantes não sejam estigmatizados, e para que os traços de fala de seus alunos sejam percebidos como traços legítimos de sua identidade lingüística e não apenas como “erros” que devem ser eliminados porque contrariam as normas prescritivas. Não fazer isso significa contribuir para que a sala de aula seja um campo de batalha, do qual os lingüística e socialmente estigmatizados dificilmente sairão vitoriosos, uma vez que parte da expressão de seu *self* é constantemente refutada e oprimida, o que pode afetar a sua auto-estima e inibir o seu desenvolvimento social e cognitivo. Nesse sentido, atentamos para a necessidade de os programas educacionais, as políticas lingüísticas e os PCNs levarem em conta que a sala de aula deve dar voz às diferentes identidades lingüísticas dos alunos. Isso requer a implementação de um programa

de educação bilíngüe em comunidades bilíngües, a constituição de currículos diferenciados para as diferentes realidades sociolingüísticas e uma maior ênfase na formação sociolingüística dos professores.

Para finalizar este estudo, sugerimos três questões que emergiram no decorrer desta pesquisa, mas que não foram discutidas por ultrapassarem os nossos objetivos. A primeira questão, que pode ser investigada em pesquisas futuras, diz respeito à crença quase unânime dos professores (presente em inúmeros comentários e em seu levantamento sobre as “trocas de letras”, no apêndice F) de que os alunos falantes de alemão cometem mais (des)sonorizações e neutralizações da vibrante do que os não-falantes de alemão. Essa visão nos parece equivocada e aponta para a crença de que falar alemão dificulta o aprendizado de português, pois é sabido que o repertório lingüístico da criança constitui-se a partir do repertório de sua comunidade de fala e, portanto, a frequência dessas (des)sonorizações e da neutralização da vibrante deveria ser semelhante em ambos os grupos. Esta questão requer uma análise fundamentada no aporte teórico dos estudos fonéticos.

Outra questão que poderia ser investigada, na mesma comunidade, seriam as atitudes e crenças em relação ao aprendizado do inglês ou do espanhol na Pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental e estabelecer uma relação com o presente estudo. Uma última questão que ultrapassa os nossos objetivos e que poderá ser investigada é a co-construção e a (re)negociação das diferentes identidades sociais e estilos lingüísticos, a partir e dentro de contextos interacionais, pois, neste estudo, nos limitamos a descrever e discutir as atitudes e concepções lingüísticas dos professores, em relação ao uso do alemão no cenário escolar, à alternância de português e HR, ao “sotaque alemão” e às trocas fonêmicas. E, por fim, averiguamos como as suas concepções se refletem no tratamento das trocas fonêmicas e no uso de alemão na interação com os alunos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Itamar. Municípios da região são destaque em alfabetização. *Primeira Hora*. Bom Princípio, 23 fev. 2006.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul*. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Steiner, 1996. 444 p. (Mainzer Studien zur Sprach- und Volksforschung, 21).
- \_\_\_\_\_. O estudo de línguas de imigrantes no Brasil. O exemplo do *Hunsrückisch* no Rio Grande do Sul. *Cadernos do Instituto de Letras da UFRGS*, Porto Alegre, n. 18, p. 17 - 26, 1997.
- \_\_\_\_\_. Áreas lingüísticas do português falado no sul do Brasil: um balanço das fotografias lingüísticas do ALERS. In: VANDRESEN, Paulino. *Variação e mudança no português falado da Região Sul*. Pelotas: EDUCAT, 2002a. p. 115 - 145.
- \_\_\_\_\_. O conceito de língua materna e suas implicações para o bilingüismo (em alemão e português). *Martius-Staden-Jarhrbuch*, São Paulo, n. 49, p. 141 - 161, 2002b.
- \_\_\_\_\_. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no sul do Brasil. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, Frankfurt am Main, v. 1, n. 3, p. 83 - 93, 2004.
- ALTENHOFEN, Cléo et al. Fundamentos para uma escrita do Hunsrückisch falado no Brasil. *Contingentia*, Porto Alegre, v. 2, nov. . 2007, p 73 - 87. Disponível em: < <http://www.revistacontingentia.com> > Acesso em: 14 nov. 2007.
- AMMON, Ulrich; LOEWER, Uwe. Dialekt/Hochsprache Kontrastiv. *Sprachhefte für den Deutschunterricht Schwäbisch*. Düsseldorf: Schwann, 1977.
- ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. Os componentes essenciais da entrevista etnográfica: uma questão metodológica. Pelotas: UFPEL, 2004. (*Paper* do mini-curso ministrado no III Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras, 22 a 24 de setembro de 2004).
- ASSMANN, Bennemann Maria Noêmia. Zurich in die Schul. *Jornal Primeira Hora*. Bom Princípio, 11 mar. 2004.
- ATKINSON, J. Maxwell; HERITAGE, John. *Structures of Social Action*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. ix-xvi.

ATLAS LINGÜÍSTICO-ETNOGRÁFICO DA REGIÃO SUL DO BRASIL (ALERS). ALTENHOFEN, Cléo Vilson; KLASSMANN, Mário Silfredo; KOCH, Walter (Org.). v. 1: Introdução; v. 2: Cartas Fonéticas e Cartas Morfossintáticas. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Florianópolis: Ed. da UFSC; Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

AUER, Peter. Introduction: bilingual conversation revisited. In: \_\_\_\_\_. *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*. Nova York: Routledge, 1998. cap. 1. p. 1 - 24.

\_\_\_\_\_. From code-switching via language mixing to fused lects: toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism*. v. 3, p. 309 - 332, 1999.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKER, Colin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

\_\_\_\_\_. *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. 2. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas. *Estado da Arte. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 71 - 92, 2001.

BELL, Allan. Back in Style: reworking audience design. In: ECKERT, Penelope; RICKFORD, John (Ed.). *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 139 - 169.

BLOM, Jean-Petter e GUMPERZ, John J. O significado social na estrutura lingüística: alternância de códigos na Noruega. Trad. de Pedro M. Garcez e José Paulo de Araújo. In: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Branca Telles (Org.). *Sociolingüística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002. p. 45 - 84.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. Trad. de Sergio Miceli et al. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BORTONI, Stella Maris. A migração rural-urbana no Brasil: uma análise sociolingüística. In: TARALLO, Fernando. *Fotografias sociolingüísticas*. CAMPINAS/SP: Pontes, 1989. p. 167 - 180.

\_\_\_\_\_. Variação Lingüística e Atividades de Letramento em Sala de Aula. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP)*, Lisboa, n. 12, p. 82 - 94, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris. Problemas de comunicação interdialeto. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 78/79, p. 9 - 32, 1984.

BORTONI-RICARDO, Stela Maris e DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX PAGLIARINI,

Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana A. (Org.). *Cenas de sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 81 - 103.*

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. 2. ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2000. v. 10.*

BREUNIG, Carmen Grellmann. *A alternância de código como pedagogia culturalmente sensível nos eventos de letramento em contexto multilíngüe. 2005. 175 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.*

BRITTO, Luiz Percival Leme. O ensino escolar da língua portuguesa como política lingüística: ensino de escrita x ensino de norma. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, Frankfurt am Main, v.1, n. 3, p. 119 -140, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Fonologia do Português: análise pela geometria de traços. Campinas: Edição do autor, 1997. v. 2.*

CALVET, Louis-Jean. *As políticas lingüísticas. Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.*

CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse: the language of teaching and learning. Portsmouth: Heinemann, 1988.*

CLAIR, Robert N. St. From social history to language attitudes. In: RYAN, Ellen Bouchard; GILES, Howard (Ed.). *Attitudes towards language variation: social and applied context. London: Edward Arnold, 1982. cap. 10. p. 164 - 174.*

CLARK, Herbert Clark. O Uso da Linguagem. *Cadernos de Tradução Instituto de Letras da UFRGS. Trad. de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, n. 9, jan/mar., p. 49 -72, 2000.*

CRISTÓFARO-SILVA, Thaís. *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto, 1999.*

DAMKE, Ciro. *As interferências do alemão como língua materna na aprendizagem do português. 1988. 359 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.*

\_\_\_\_\_. *Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1997. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 21, Linguistik, Bd. 190).*

DECLARAÇÃO universal dos direitos lingüísticos. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística. Campinas/SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB), Florianópolis: IPOL, 2003, p. 13 - 45.*



DURANTI, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

ECKERT, Penelope. *Linguistic Variation as Social Practice: the linguistic construction of identity in Belten High*. Oxford: Blackwell, 2000.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. *The Counselor as Gatekeeper: social interaction in interviews*. London: Academic Press, 1982.

\_\_\_\_\_. "O quando" de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. Trad. de Pedro M. Garcez e Clarissa Surek-Clark. In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro M. (Org.). *Sociolingüística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 215 - 234.

ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography 'ethnographic'? *Anthropology and Education Quarterly*, Washington, D.C., v. 15, n. 1, p. 51 - 55, 1984.

\_\_\_\_\_. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, Washington, D.C., v. 18, n. 4, p. 335 - 356, 1987.

\_\_\_\_\_. Metodos cualitativos de investigacion sobre la ensinanza. In: WITTROCK, M. C. (Org.). *La Investigación de la enseñanza, II: Metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195 - 301.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: COX, Maria Inês P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. de (Org.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 9 - 17.

FASOLD, Ralph W. Language attitudes. In: \_\_\_\_\_. *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Basil Blackwell, 1984. cap. 6. p. 145 - 179.

FAUSEL, Erich. *Die deutschbrasilianische Sprachmischung: Probleme, Vorgang und Wortbestand*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1959.

FIORI, Neide Almeida. Poder, idioma e educação no Brasil dos anos 1930/1940: reflexões envolvendo Alemanha e Estados Unidos. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, Frankfurt am Main, v. 1, n. 3, p. 71 - 81, 2004.

FRANCESCHINI, Rita. Code-switching and the notion of code in linguistics: Proposals for dual focus model. In: AUER, Peter (Ed.). *Code-switching in Conversation: language, interaction and identity*. New York: Routledge, 1998. p. 51 -75.

FRASER, Colin; SCHERER, Klaus R. *Advances in the social psychology of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GARCEZ, Pedro M. Transcrição como Teoria: a identificação dos falantes como atividade analítica plena. In: MOITA LOPEZ, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002. p. 83 - 95.

GARCEZ, Pedro M.; OSTERMANN, Ana Cristina. Glossário conciso de Sociolinguística Interacional. In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro M. (Org.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 257 - 264.

GARDNER, Robert C. Language attitudes and language learning. In: GILES, Howard; RYAN, Ellen Bouchard (Ed.). *Attitudes towards language variation: social and applied context*. London: Edward Arnold, 1982. cap. 9. p. 132 - 147.

GILES, Howard; RYAN, Ellen Bouchard; SEBASTIAN, Richard J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In: GILES, Howard; RYAN, Ellen Bouchard (Ed.). *Attitudes towards language variation: social and applied context*. London: Edward Arnold, 1982. cap. 1. p. 1 - 19.

GILES, Howard; COUPLAND, Justine; COUPLAND, Nicholas. Accommodation theory, communication, context and consequence. In: \_\_\_\_\_. *Context of accommodation: developments in applied sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 1 - 68.

GOFFMAN, Erving. *Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Trad. de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara, 1988.

\_\_\_\_\_. Footing. Trad. de Beatriz Fontana. In: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Branca Telles (Org.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107 - 148.

GONÇALVES, V. Octávio. *Formação e mudança de atitudes*. Psicologia Social. UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2006. Disponível em: < <http://www.psicologiaefilosofia.no.sapo.pt> <http://side.utad.pt> > Acesso em: 17 mar. 2006.

GOODWIN, Charles; DURANTI, Alessandro. Rethinking context: an introduction. In: \_\_\_\_\_. *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 1 - 42.

GOODWIN, Marjori Harness. *He-Said-She-Said: talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

GUEDES, Ana Paula. A interação entre professor não-índio e aprendizes índios no contexto de ensino e aprendizagem do português como segunda língua. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2005, São Leopoldo. *Anais eletrônicos ...* São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS/FAPERGS/CAPES/CNPq, 2005. p. 1 - 11. CD-ROM.

GUMPERZ, John J. Convenções de Contextualização. Trad. de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. In: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Branca Telles (Org.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149 - 182.

GUMPERZ, John J.; BLOM Jan-Petter. O significado social na estrutura linguística: alternância de códigos na Noruega. Trad. de Pedro M. Garcez e José Paulo de Araújo. In: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Branca Telles (Org.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 45 - 84.

GUY, Gregory R. Language and social class. In: NEWMEYER, Frederick J. (Ed.). *Linguistics: The Cambridge Survey*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991, v. 4: Language: The Socio-cultural Context.

\_\_\_\_\_. A identidade lingüística da comunidade de fala: paralelismo interdialeto nos padrões da variação lingüística. *Organon*. Porto Alegre, v. 14, n. 28/29, p. 17 - 32, 2000.

GUY, Gregory R. ZILLES, Ana Maria. O ensino de língua materna: uma perspectiva sociolingüística. *Calidoscópico*. São Leopoldo, v. 4, n. 1, jan./abril., p. 39 - 50, 2006.

HATCH, Evelyn M. *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley: Newbury House Publishers, 1983.

HEYE, Jürgen. Considerações sobre o bilingüismo e bilingüidade: revisão de uma questão. In: HEYE, Jürgen; SAVEDRA, Mônica (Org.). *Palavra*. Rio de Janeiro, n. 11, p. 30 - 38, 2003.

HILGEMANN, Clarice Marlene. *Mitos e concepções lingüísticas do professor em contextos multilingües*. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesatdefault.php> >; < <http://www.terra gaucha.com.br> > Acesso em: 17 agosto 2005.

JØRGENSEN, J. N. Children's acquisition of code-switching for power wielding. In: AUER, Peter (Ed.) *Code-switching in Conversation: language, interaction and identity*. New York: Routledge, 1998. p. 237 - 261.

JUNG, Neiva Maria. *Identidades Sociais na Escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilingüe*. 2003. 289 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KALAJA, P. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 5, n. 2, p. 191 - 204, 1995.

KAUFMANN, Göz. *Varietätendynamik in Sprachkontaktsituationen: Attitüden und Sprachverhalten rußlanddeutscher Mennoniten in Mexiko und in den USA*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1997. (VarioLingua; Bd. 3).

\_\_\_\_\_. Aus eins mach zwei! - Unterschiedliche sprachliche Entwicklung der Mennoniten in Brasilien und Paraguay. *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 50, p. 41 - 77, 2003.

KEMPER, Adriane. *Monografia do Curso de História*. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

KING, Kendall; MACKEY, Alison. *The bilingual Edge: why, when, and how to teach your child a second language*. Collins: New York, 2007.

KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de letras, 2002. p. 267 - 302.

KOCH, Walter. *Falares alemães no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1974.

KREUTZ, Lúcio. Formação do Estado Nacional e os Imigrantes Alemães no Brasil: a língua como eixo de tensionamento e de interação no processo escolar e étnico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 2005, São Leopoldo, *Anais eletrônicos ...* São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS/FAPERGS/CAPES/CNPq, 2005, p. 1 - 11. CD-ROM.

KRUG, Marcelo Jacó. *Identidade e comportamento lingüístico na percepção da comunidade plurilíngüe alemão-italiano-português de Imigrante - RS*. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2004.

KVALE, S. *InterViews*, London: Sage Publications, 1996.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAMBERT, Wallace E. A social Psychology of Bilingualism. *Journal of Social Issues*. New York, v. XXIII, n. 2, 1967.

LUCCHESI, Dante. Variação e norma. Elementos para uma caracterização sociolingüística do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP)*, Lisboa, n. 12, p. 17 - 28, dez. 1994.

\_\_\_\_\_. Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.

LUNA, José Marcelo Freitas de. A política governamental para o ensino de português a imigrantes alemães no Brasil: geradora e destruidora da experiência da escola teuto-brasileira. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, n. 8, p. 59 - 86, jan/jul., 2000.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. (Ed.). *Leading in the sociology of language*. 3. ed. The Hague, Monton, 1972, p. 554 - 584.

MAILER, Valéria Contrucci de Oliveira. Por uma política lingüística para o alemão em Blumenau. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 5. e CONGRESSO DE PROFESSORES DE ALEMÃO DO MERCOSUL, 2., 2002, São Leopoldo. *Anais ...* São Leopoldo: UNISINOS/ABRAPA/DAAD, 2002, p. 113 - 120.

MARGOTTI, Felício Wessling. *Difusão sócio-geográfica do português em contato com o italiano no sul do Brasil*. 2004. 279 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MARIANI, Bethânia. A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: o papel das academias e da política do Marquês de Pombal. In: ORLANDI, Eni P.

(Org.). *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Cárceres/MT: UNEMAT, 2001, p. 99 - 124.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications, 1998.

McGROARTY, Mary. Language attitudes, motivation and standards. In: HORNBERGER, H. Nancy; McKAY, Lee Sandra (Ed.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 03 - 45.

McKAY, Sandra Lee. Literacy and Literacies. In: HORNBERGER, H. Nancy; McKAY, Lee Sandra (Ed.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 421 - 445.

McNAMARA, T. Theorizing Social Identity: What do we mean by Social Identity? *The Forum. TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, 1997.

MEISEL, M. Jürgen. The bilingual Child. In: BHETRA, T. K.; RATCHIE, W.C. (Ed.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 91 - 133.

MICHAELS, Sarah. Apresentações de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série. Trad. de Dayse Baptista. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). *A construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 109 - 137.

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. A vibrante pós-vocálica em Porto Alegre. In: BISOL, Leda, BRESCANCINI, Cláudia. *Fonologia e Variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 253 - 268.

MOTA, Jacyra. *Teste de reação subjetiva: relatório de uma experiência*. Diversidade do Português do Brasil. Salvador: Centro Educacional e Didático (CED) - Universidade Federal da Bahia, 1994.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, Fábio Lopes da; MOURA, Heronides Maurílio de Melo (Org.). *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 83 - 92.

\_\_\_\_\_. As Línguas Brasileiras e os Direitos Lingüísticos. In: \_\_\_\_\_. *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos: novas perspectivas em política lingüística*. Campinas/SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB): Florianópolis: IPOL, 2003, p. 7 - 12.

OLIVEIRA, Martins Ivone de. Autoconceito, Preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, Ana Luisa; GÓES, Maria Cecília Rafael de. *A Linguagem e o outro no espaço: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 1994. p. 153 - 177.

OMDAL, Helge. Attitudes toward spoken Norwegian. *International Journal of Sociology of Language* 115, p. 85 - 106, 1995.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. *Educação & Realidade*, 21 (1), jan./jun., p. 137 - 157, 1996.

PEREIRA, M. C. *Naquela comunidade rural, os adultos falam “alemão” e “brasileiro” na escola, as crianças aprendem o português: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada*. 1999. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PHILIPS, Susan Urmston. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. Trad. de Paula Fatur-Santos. In: GARCEZ, Pedro M.; RIBEIRO, Branca Telles (Org.). *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. ampliada. São Paulo: Loyola, 2002. p. 21 - 44.

RAMBO, Pe. Balduino. *O rebento do carvalho: contos dialetais*. Tradução e contextualização de Arthur Blásio Rambo. ed. bilíngüe. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2002.

RILEY, P. The guru and the conjurer: aspects of counseling for self-access. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Ed.) *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 1997. p. 114 - 131.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. 2. ed. University of Oxford: Blackwell Publishers, 1995.  
RUBIN, Herbert J.; RUBIN, Irene S. *Qualitative Interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language* 50, p. 696 - 735, 1974.

SANTOS, Emmanoel dos. *Certo ou Errado? Atitudes e crenças no ensino da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1996.

SCHEGLOFF, Emanuel A. Sequencing in Conversational Openings. In: GUMPERZ, J. J. HYMES, D. (Ed.) *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1972.

SCHIFFMANN, F. Harold. *Results of a Search for the subject matched guise*. < <http://www.ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs/bibliogs/MUCHGUIS.html> > Acesso em: 12 nov. 2004.

SCHLATTER, Margarete. *Transferência de estratégias de processamento do português para o inglês na compreensão de enunciados*. 1987. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Implicações da política lingüística na educação e na manutenção do *Hunsrückisch* em comunidades teuto-brasileiras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL IMIGRAÇÃO E RELAÇÕES INTERÉTNICAS, 2006, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS, 2006 [no prelo].

SCHNEIDER, Maria Nilse; UFLACKER, Cristina M. Dialetos do alemão e atitudes lingüísticas. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA (InPLA) - PUC-SP. 14º. 2004, São Paulo. *Anais eletrônicos ...* São Paulo, 2004. CD-ROM.

SEBBA, Mark; WOOTTON, Tony. We, they and identity: sequential versus identity-related explanation in code-switching. In: AUER, Peter (Ed.) *Code-switching in Conversation: language, interaction and identity*. New York: Routledge, 1998. p. 262 - 286.

SELINKER, Larry: Interlanguage. In: ROBINETT, Betty Wallace; SCHACHTER, Jaquelyn (Ed.). *Second Learning: contrastive analysis, error analysis and related aspects*. Michigan: The University of Michigan Press, 1972. p. 171 - 194.

SEPÉ, Cláudia Presser. *Português falado: um estudo de atitudes com professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. 1998. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SEYFERTH, Giralda. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, Cláudia e VASCONCELLOS, Naira (Org.). *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história*. Canoas: Editora ULBRA, 1994.

SHUY, Roger W.; WILLIAMS, Frederick. Stereotyped attitudes of selected English dialect communities. In: SHUY, Roger W.; FASOLD, Ralph W. (Org.). *Language Attitudes: current trends and prospects*. Washington: Georgetown University Press, 1973. p. 85 - 96.

SILVA, Myrian Barbosa da. A Escola, a Gramática e a Norma. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP)*, Lisboa, n. 12, p. 75 - 81, 1994.

SIMÕES, Luciene Juliano. O papel da pesquisa em aquisição de segunda língua na formação do professor de língua estrangeira: apreciações sobre alguns encontros e desencontros. *Calidoscópio*. São Leopoldo, v. 2, n. 1, jan./jun., p. 5 - 16, 2004.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children In: SKUTNABB-KANGAS, Tove, CUMMINS, Jim (Ed.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 1988. p. 9 - 44.

SMITH, David M. Language, Speech and Ideology: a conceptual framework. In: SHUY Roger W.; FASOLD, Ralph W. (Ed.). *Language Attitudes: current trends and prospects*. Washington: Georgetown University Press, 1973. p. 97 - 112.

SPINASSÉ, Karen Pupp. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005.

SRIDHAR, Kamal K. Societal multilinguism. In: HORNBERGER, H. Nancy; McKAY, Lee Sandra (Ed.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 47 - 70.

TITONE, Renzo. *Bilingüismo precoce e educacione bilingüe*. Roma: Armando, 1993.

TRASK, R. L. *Dicionário de Linguagem e Lingüística*. Trad. de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

TREZZI, Humberto. É proibido falar alemão! Em Santa Maria do Herval, quem não sabe 'brasileiro' vai para o castigo. *Zero Hora*. Porto Alegre, 25 jun. 1989.

UFLACKER, Cristina Marques. 'Das fio raschieren, isto não é alemão', uma análise da interação entre professor e alunos falantes de dialeto nas aulas de alemão. 2005. f. 171.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. de José Cipolia Neto; Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact: findings and problems*. 7. ed. The Hague, Paris, Mouton, 1974.

WEI, Li. The 'why' and 'how' questions in the analysis of conversational code-switching. In: AUER, Peter *Code-switching in Conversation: language, interaction and identity*. New York: Routledge, 1998. p. 156 - 176.

WOLCOTT, Harry F. *The Art of Fieldwork*. New York: Altamira Press, 2001.

ZILLES, Ana M. Stahl. Algumas características do português do Brasil. In: GUEDES, Paulo Coimbra (Org.). *Ensino de português e cidadania*. Porto Alegre: PMPA/SEMED, 1999.

ZILLES, Ana M. Stahl; KING, Kendall. Self-presentation in sociolinguistic interviews: Identities and language variation in Panambi, Brazil. *Journal of Sociolinguistics* 9/1. Oxford: Blackwell, p. 74 - 94, 2005.



## APÊNDICE A - Solicitação para realizar a pesquisa de campo

Porto Alegre, 10 de maio de 2004.

Prezado(a) professor(a)!

Como doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul estudo questões pertinentes ao uso da linguagem em escolas de comunidades bilíngües alemão-português. E, como filha desta comunidade, a ela retorno para realizar a pesquisa de campo para este estudo. Espero poder contar com a vossa generosa colaboração para poder observar, gravar e filmar diversas aulas; preencher uma ficha sociolingüística; responder a um questionário e para realizar uma entrevista individual com cada professor.

### **Cronograma de atividades:**

- 1) maio: observações de aulas, conversas informais com os professores e convivência com as comunidades escolares;
- 2) agosto: preenchimento e devolução da ficha sociolingüística e observações e gravações de aulas;
- 3) setembro/outubro/novembro: gravações e filmagens de aulas;
- 4) novembro: levantamento do grau de domínio e uso de *Hunsrückisch* dos alunos da Pré-escola à 4ª série e o preenchimento e devolução da 1ª e 2ª parte do questionário;
- 5) dezembro: filmagens de aulas e preenchimento e devolução da 3ª e 4ª parte do questionário (na primeira quinzena) e uma entrevista individual (no máximo uma hora) com todos os professores de língua e do Ensino Fundamental, cujos horários agendarei de acordo com a disponibilidade de cada professor (na segunda quinzena).

Todos os dados obtidos através da ficha sociolingüística, do questionário, da entrevista e das filmagens e gravações em áudio serão usados apenas para fins científicos na área de estudos da linguagem e serão tratados sob pseudônimos para proteger a sua identidade. Por fim, gostaria de pedir para você responder todas as questões e com sinceridade, pois isso tornará os dados mais fidedignos e significativos para este estudo.

PS.: Todo comentário que você fizer será muito bem-vindo!

Muito obrigada pela sua colaboração!

Maria Nilse Schneider  
(Doutoranda da UFRGS)

## APÊNDICE 2 - Termo de autorização da escola para a realização da pesquisa

Porto Alegre, 10 de maio de 2004.

### Termo de autorização

Por intermédio desta, ratificando a nossa autorização verbal, autorizamos o uso do nome das comunidades Linha Júlio de Castilhos, Morro da Manteiga e Tupandi e de suas respectivas escolas, bem como o uso, sob pseudônimos, da voz e imagens dos participantes que aparecem nas gravações em áudio e vídeo (feitas pela doutoranda Maria Nilse Schneider da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante 2004), em estudos e publicações científicas.

Tupandi, de de 2004.

---

Diretora geral das escolas do município

---

Secretário de Educação do município

## APÊNDICE C - Termo de consentimento para participar da pesquisa

Porto Alegre, 10 de maio de 2004.

### Prezado(a) professor(a):

Através deste documento solicita-se a sua participação num projeto de pesquisa que prevê geração de dados audiovisuais, registro de notas de campo, entrevistas e questionários. Os dados gerados servirão para um projeto de pesquisa de doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Este documento garante que a sua identidade, bem como a dos participantes da pesquisa serão mantidos no anonimato. Indique, para cada item abaixo, o seu consentimento de uso dos dados gerados em áudio e vídeo, utilizando sua rubrica. Somente os dados permitidos serão utilizados.

As gravações serão estudadas pelo pesquisador do projeto.	Áudio	Vídeo	Foto
As gravações podem ser mostradas em salas de aulas a pessoas envolvidas em outros projetos de pesquisa, para fins de estudo.	_____	_____	_____
As gravações podem ser usadas em publicações científicas.	Áudio	Vídeo	Foto
A transcrição escrita da interação pode ser mantida em arquivo à disposição de outros pesquisadores.	Áudio	Vídeo	Foto
As gravações podem ser usadas por outros pesquisadores.	Áudio	Vídeo	Foto
As gravações podem ser mostradas em apresentações públicas para fins de estudo.	Áudio	Vídeo	Foto

Todas as informações sobre você e todos os participantes serão mantidas confidenciais através do uso de pseudônimos. Além disso, os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa.

Responsável pela pesquisa: Maria Nilse Schneider

Participante: \_\_\_\_\_

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

## APÊNDICE D - Ficha sociolinguística dos participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 Av. Bento Gonçalves, 9.500  
 Caixa Postal 15.002  
 CEP 91540-000 Porto Alegre - RS - BRASIL  
[maria.schneider@ufrgs.br](mailto:maria.schneider@ufrgs.br)



### 1. Identificação

Nome: ..... Religião: ..... Idade: ..... Sexo: .....  
 Estado civil: ..... Número de filhos: ..... Nacionalidade: .....  
 Profissão (formação): ..... Naturalidade: .....  
 Residência: alugada ( ) ou própria ( ) Localidade onde reside: ..... Tel.: .....

### 2. Formação

	Instituição	Curso(s)	Ano/término
Graduação			
Especialização (apenas os mais relevantes)			
Mestrado			

### 3. Origem e ocupação (profissão que efetivamente exerceram ou exercem)

Gerações	paternos	maternos	ascendentes	
			país/cidade de origem:	ano de sua chegada na localidade:
1ª (bisavós)				
2ª (avós)				
3ª (pai)				
3ª (mãe)				
4ª (sua)				

### 4. A dinâmica das competências linguísticas na dimensão diageracional

<b>Tabela 1</b>	Marque com 'x' a coluna que corresponde ao domínio dos sujeitos das variedades HR, alemão padrão e português e, quando for o caso, faça a ressalva 'apenas um pouco' em 'observações'.										
Gerações	<b>Hunsrückisch (HR)</b>			<b>Alemão padrão</b>							
	falam			falam			escrevem				
	sim	não	não sei	sim	não	não sei	sim	não	não sei	observações:	
1ª (bisavós)											
2ª (avós)											
3ª (pais)											
4ª (seu)*											
5ª (filhos)											
Gerações	<b>Português</b>										
	falam			escrevem							
	sim	não	não sei	sim	não	não sei					
1ª (bisavós)											
2ª (avós)											
3ª (pais)											
4ª (seu)*											
5ª (filhos)											

\* Você aprendeu primeiro o alemão ou o português? ..... Que outras línguas você domina? .

## APÊNDICE E - Questionário <sup>102</sup>

### Parte 1: Cultivo das tradições culturais e das variedades alemãs

1. Quais línguas estrangeiras a sua escola oferece e por que ela optou por ensinar essas línguas? Você concorda com a opção de sua escola? Justifique: .....
2. Faça o comentário que julgar pertinente em relação ao ensino de línguas em comunidades bilíngües (alemão-português) .....
3. Você sabe ler, escrever e falar em alemão padrão? ..... Onde aprendeu? .....
4. Você gostaria de aprender o alemão padrão? ..... Por quê? .....
5. Você escuta regularmente algum programa de rádio em alemão? ..... Qual? .....
6. Você escuta regularmente música alemã? ..... Qual? .....
7. Você participa de alguma atividade relacionada à cultura alemã? ..... Qual? .....
8. Você tem assinatura de jornais e revistas em alemão ou português? ..... Quais? .....
9. A escola deveria aumentar a carga horária das aulas de alemão?..... Comente: .....
10. A escola deve preservar o folclore e as tradições da cultura alemã? ..... Comente: .....
11. Você sabe falar *Hunsrückisch*? .....
12. Você costuma ler os textos em *Hunsrückisch* do jornal local 'Primeira Hora' de Bom Princípio? ..... Por quê?.....

### Parte 2: Grau de manutenção do HR na 5ª geração (perguntas feitas aos 312 alunos do jardim à 4ª série nas três escolas) <sup>103</sup>

- 1) Você sabe falar (tudo, muito, pouco ou nada) em alemão?
- 2) Você fala (tudo, muito, pouco ou nada) em alemão na família?
- 3) Você fala (tudo, muito, pouco ou nada) em alemão na escola?

<sup>102</sup> Entregamos este questionário sem os títulos das quatro partes e ele serviu de base para as entrevistas, após os professores o terem respondido por escrito.

<sup>103</sup> Na terceira etapa da segunda fase da pesquisa de campo fizemos essas três perguntas aos 312 alunos das três escolas, explicando que deveriam considerar como 'pouco' caso soubessem ou falassem apenas algumas frases ou palavras em alemão. Na Pré-escola, perguntamos cada criança individualmente e falamos um pouco em HR com cada uma delas para averiguar o seu grau de proficiência nesta variedade.

### Parte 3: Visão dos professores sobre a frequência de sua alternância de HR e português

<b>Tabela 2</b>		Marque com 'x' a coluna que expressa melhor a frequência de <u>seu uso</u> de “alemão e português misturado” <sup>104</sup> nestes cenários e/ou situações.		
Itens		muito comum	comum	incomum
	<b>Com familiares e amigos:</b>			
1 a	Amigos			
1 b	Familiares			
1 c	Pais dos alunos			
1 d	Filhos e sobrinhos			
	<b>No cenário escolar com:</b>			
2 a	Alunos em sala de aula			
2 b	Alunos nas demais dependências da escola			
2 c	Professores fora da sala de aula **			
2 d	Corpo administrativo na escola **			
	<b>Em:</b>			
3 a	Órgãos públicos: posto médico, prefeitura e bancos			
3 b	Bares, lojas, farmácias e vendas			
3 c	Locais de atividades esportivas e de lazer			
3 d	Locais de atividades relacionadas à agropecuária			

### Parte 4:

#### 4.1 A avaliação social da alternância de HR e português

4.1.1 Qual é a sua opinião sobre “falar alemão e português misturado” numa mesma frase?

Esse fenômeno é comum em sua comunidade e/ou na escola? O que isso revela?

4.1.2

<b>Tabela 3</b>		Marque com 'x' a coluna que melhor expressar a <u>sua</u> opinião sobre: “falar alemão e português misturado” é sinal de? Comente: .....			
Itens <sup>105</sup>	a) concordo plenamente	b) concordo em parte	c) discordo em parte	d) discordo plenamente	
1) “desleixo ou preguiça mental”					
2a) “dificuldade no português”					
2b) “dificuldade no alemão”					

<sup>104</sup> Os professores e municipais deste estudo usam a expressão “falar alemão e português misturado” em referência à alternância de códigos bilíngüe, razão pela qual a adotamos neste questionário.

<sup>105</sup> Com esses itens averiguamos se e em que medida os professores ratificariam as crenças observadas por Sridhar (2001), sendo que os itens 2a e 2b já haviam sido mencionados por vários professores durante a 1ª fase da pesquisa de campo.

## 4.2 Os traços de fala e o papel do alemão na aprendizagem do português

- 4.2.1 Existem diferenças entre a **produção oral** em português (fala e leitura em voz alta) dos alunos falantes e dos não-falantes de alemão? Em caso afirmativo, cite as principais e explique a que você atribui essas diferenças.
- 4.2.2 Como você procede quando percebe “trocas de letras”<sup>106</sup> na fala ou na leitura de seus alunos?
- 4.2.3 Se você analisar a sua fala você encontra “trocas de letras” em sua produção oral em português? Quais são as mais freqüentes?
- 4.2.4 No decorrer de sua vida alguma vez o seu sotaque foi alvo de olhares e risos ou brincadeiras, ou até mesmo de chacota? Em caso afirmativo, relate a situação e sua reação.
- 4.2.5 Qual é a sua opinião sobre falar alemão em sala de aula? E nas dependências da escola?
- 4.2.6 A escola e/ou você oferece atividades específicas para as crianças que ingressam com restrito ou sem conhecimento de português na escola? Quais?
- 4.2.7

<b>Tabela 4</b>	Marque com 'x' a coluna que corresponde à sua opinião e comente a sua resposta.	não	sim	comentário:
1) Falar quase só alemão em casa dificulta a expressão oral (fala) em português das crianças que ingressam com restrito conhecimento de português na Pré-escola ou na 1ª série? E ...				
1a) a expressão oral (fala e leitura) dessas crianças na 1ª série?				
1b) a socialização e a interação dessas crianças ?				
1c) o desenvolvimento social e cognitivo dessas crianças ?				
2) O restrito ou até nenhum conhecimento de português por parte de algumas crianças da Pré-escola e da 1ª série dificulta o trabalho do professor?				

<sup>106</sup> Os professores deste estudo em geral usam a expressão “troca de letras” em referência às trocas fonêmicas e às trocas de letras, razão pela qual a utilizamos no questionário.

**APÊNDICE F: Levantamento da frequência da não-diferenciação  
entre surdas e sonoras e da neutralização da vibrante <sup>107</sup>**

Marque com ‘x’ as letras **A** (alunos falantes de alemão) e **B** (alunos não-falantes de alemão) na coluna que corresponde à frequência destas “trocas de letras” na **produção oral** (leitura em voz alta e fala) desses dois grupos. Preencha uma ficha para cada uma de suas turmas e mencione alguns exemplos em cada item. Informe também: a) a série: \_\_\_\_ b) o total de alunos: \_\_\_\_ c) o número de falantes de alemão: \_\_\_\_.

Tabela 6	Frequência de “trocas de letras”	freqüente mente		poucas vezes		(quase) nunca	
		A	B	A	B	A	B
<b>Falantes de alemão (A) e não-falantes (B):</b>							
1)	Troca de /p/ > /b/ Ex.: presente/ bresente .....						
2)	Troca de /b/ > /p/ Ex.: brincamos/ princamos .....						
3)	Troca de /t/ > /d/ Ex.: tudo/ dudo .....						
4)	Troca de /d/ > /t/ Ex.: deitado/ teitado .....						
5)	Troca de /k/ > /g/ Ex.: gâmera/câmera .....						
6)	Troca de /g/ > /k/ Ex.: galpão /calpão .....						
7)	Troca de /ch / > / j / Ex.: chapa /japa .....						
8)	Troca de / j / > / ch / Ex.: jovem/ chovem .....						
9)	Troca de r-forte por r-fraco em posição intervocálica Ex.: corrida/corida .....						
10)	Troca de r-forte por r-fraco no início do vocábulo Ex.: rato (pronuncia r-fraco) .....						

<sup>107</sup> Na primeira fase da pesquisa de campo (maio/2004) e na quarta parte do questionário vários professores referiram que há diferenças entre a produção oral dos alunos falantes e dos não-falantes de alemão, e as mais mencionadas foram as consoantes desta lista. Assim, nas duas últimas semanas da pesquisa de campo, pedimos para que fizessem esse levantamento junto às suas turmas.



### APÊNDICE 7: Convenções para transcrições

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>Nunca</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
<b>PALAVRA</b>	(maiúsculas)	fala em volume alto
<sup>o</sup> palavra <sup>o</sup>	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
<b>Hh</b>	(série de h's)	aspiração ou riso
<b>.hh</b>	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[ ]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
<b>(2,4)</b>	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos) <sup>108</sup>
<b>(.)</b>	(pontos entre parênteses)	micropausa até 2/10 de segundo <sup>109</sup>
<b>( )</b>	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
<b>(palavra)</b>	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
<b>((olhando para o teto))</b>	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

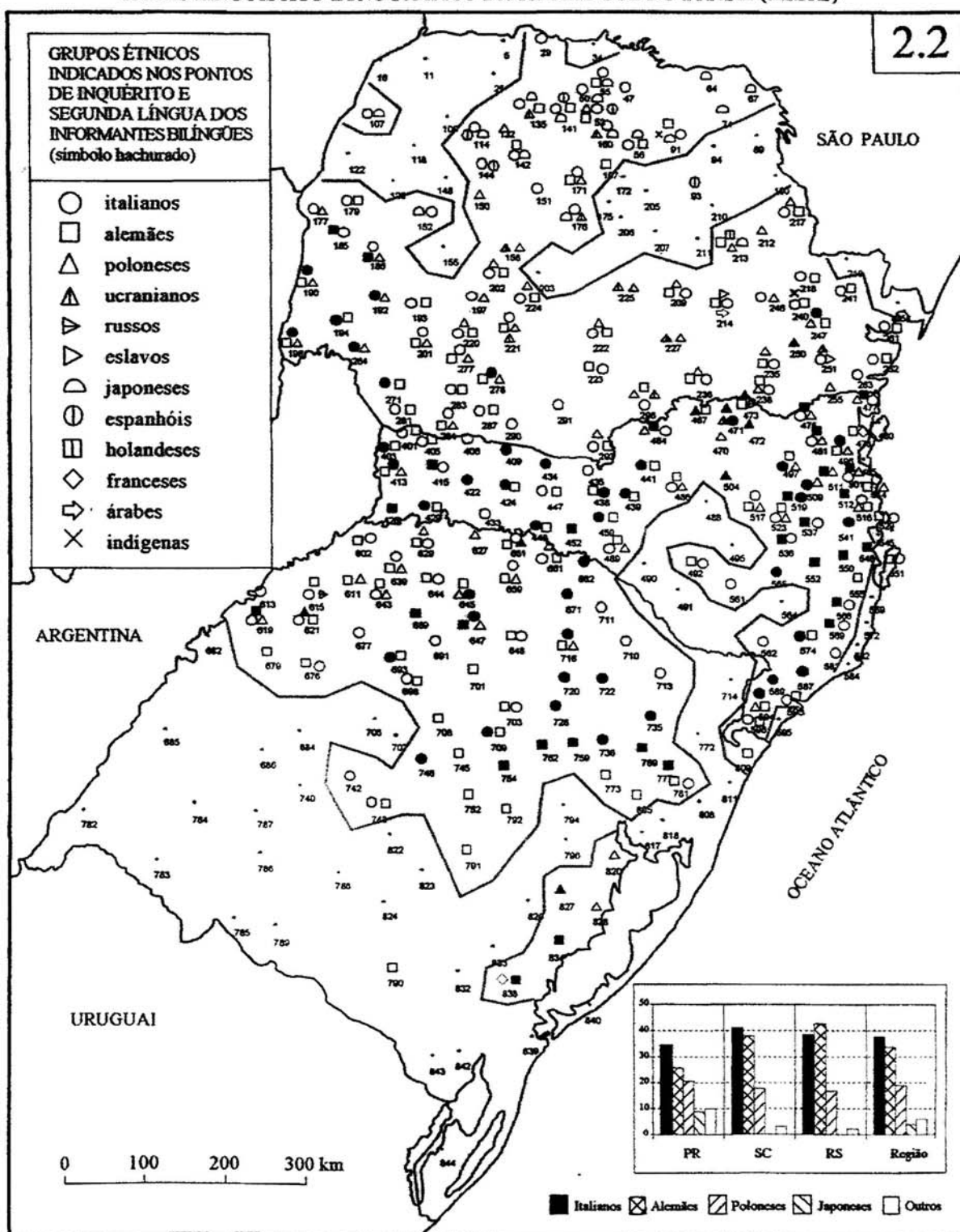
Elaboração: Grupo de Pesquisa Interação Social e Etnografia (ISE), do Instituto de Letras da UFRGS, coordenado pelo professor Dr. Pedro M. Garcez, a partir de Atkinson, J. Maxwell e John Heritage (1984).

<sup>108</sup> Neste estudo utilizaremos a medida em minutos e segundos.

<sup>109</sup> A micropausa representará pausas menores a um segundo.

## ANEXO A - Mapa sobre o contato lingüístico no sul do Brasil

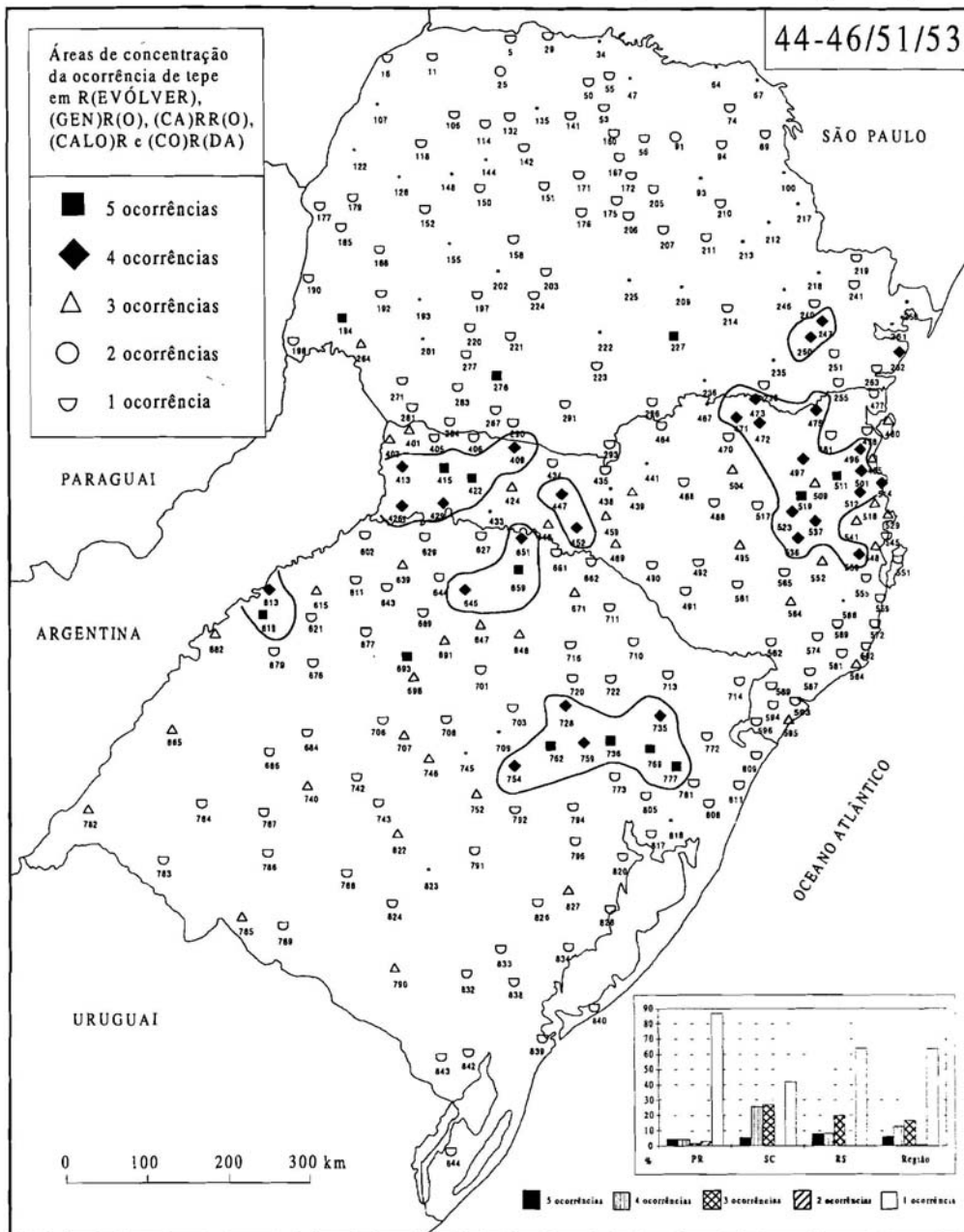
## ATLAS LINGÜÍSTICO-ETNOGRÁFICO DA REGIÃO SUL DO BRASIL (ALERS)



MAPA 2.2 - Áreas bilingües de acordo com os informantes do ALERS

**ANEXO B - Mapa sobre a neutralização da vibrante no sul do Brasil**

ATLAS LINGÜÍSTICO-ETNOGRÁFICO DA REGIÃO SUL DO BRASIL (ALERS)



36 - 11 de março de 2004

**BOM PRINCÍPIO****Zurich In Die Schul**

Liwe Schüla! Direktors unn Lehrine warte aich mit Faierlichkait. Alles foaberait... Schulsool, Esporthof unn Prace. Alles iss ernoiet... Die Lehrine hann sich voch aktualisiert. Een ganz Woch Kurse unn die Schüla bessa se lerne.

Naie Uniform, naie Hefta unn Bischa. Omnibus brenhe die Schulkin-

na fon alle Ecke bis an die Schul. Inn der Pause gibt's gut Früschtik unn sogo Mitagsesse. Wenn die Schul aus iss were de Schüla wida hemm gefo bis an die Hausetier.

Ja! Liwe Kinna! Früha wor alles fiel schlima... unn inn deene Zait hat's khe "Rewoltiade" kinna geb wie haitchedochs. Die hatte domools khe Zait fa dumme Pleen! Fon der Schul inn die Plandoch... Omentz gabut müd. Do hat's Gott sai Dank noch net die dreckiche Margonha Zikre geb unn fon deene fadamne Traficande wo allahand unotnung unn Traurichkait inn die Familie unn Gemainde brenhe.

Früha wor das Schulhaus ganz kleen! Nore eene sool, eene Lehra, lange Benk unn'n Schwarz Thoffel ann der Want. Traus, ganz inn der Hecke schtet der Kapunke!

Ganz am oonfang wor die Schul uff daitech... Die Schüla hann gelert lese, schraiwe unn rechne...

Inn deene Johre musste die Kinna wait gehen bis inn die Schul unn Kerrich. Zu Fuss, dorch Potreiros wassa, Kampdonne unn Hecke... Pho sinn gerit komm.

Das Früchtück iss fon dehem mitgebrom geb: Unn das wor was gutes! Süs-



**Maria Noëmia  
Bennemann Assmann**

se Batate, Banane, Zuckabrot, Oiabrot, Worscht, Ranje, Zuckra, Bergamotte, Afebeere, Miljebrot schmiere... Oja! Das Früchtück handlerai wor gross.

Wen es schelt, gehn die Schulakinna alegore, eene hich'm anere in die Schul oone een Mucksche! Met fiel respekt wert gebet. Am Schulschluss wert gebet unn gesum.

Die Materie wore; Scheenschraiwa inn Galegrafi Hefta, Kopprechne, Einmal eins, Katechismus, Bibel Stun unn Gesang.

Der Lehra gebraucht oftmoos die Rut. Die Schüla musste aach oftmoos sich in der Eck knie, sogo uff Miljeke-

na. Erst im dritte oda fierte Schuljoha lerne die Kinna mit Tisite uff Papier schraiwe. Die schiefertofel hatt der fortel; man schraibt unn rechnet druf unn mit ein nasse Lumpe macht'ma nomo alles aus.

Die Buwe hatte Schulaseck von Brim unn die henke bis uff die Hifte. Iwa'm loofe raple die Kastanie unn Gloskuchle.

Die Meed hatte Stroh Tache. In deene fint'ma; Die Tofel, Griffelkestche, Fedahalda, Lineol, Lumpe unn Glesche Wassa, das A.B.C. Buch, Lesebuch, Katismus, Bibel unn dan kommt noch das Frühstück.

Wa drauriches was die Kinna musste doch mitmache wore die Schmeesmickcha, Lais, Sandflê, Fabeldefüss, Wehe Auge, Zohn weeh. u.s.w.

Ja! Liwe Kinnacha... losst mool aire wowo fazehle wie ws früha wor... Ihr gloobt's gans sich net! Adees!

### ANEXO D - Panfleto da Maifest de Tupandi

**Localização**

**3ª Maifest 2004**

**Apoio:**

**Prefeitura Municipal de Tupandi**

**Tupandi • RS**

**07, 08 e 09 de Maio de 2004**

**3ª Maifest 2004**

**Tupandi, produzindo e exportando para o mundo!**

**Tupandi 16 anos**

**Kappesberg**

Gráfica Tigrapel - (51) 838-1248 - www.tigrapel.com.br

## ANEXO E - Mapa do município de Tupandi

