

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**MITOS E CONCEPÇÕES LINGÜÍSTICAS DO PROFESSOR EM
CONTEXTOS MULTILÍNGÜES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem, área de Linguagem no Contexto Social.

CLARICE MARLENE HILGEMANN

Prof. Dr. Cléo Vilson Altenhofen
Orientador

Porto Alegre, novembro de 2004

Dedico este trabalho
a meu esposo e a meus filhos, pela compreensão por
tantos momentos não compartilhados.

Meus agradecimentos...

Ao Prof. Dr. Cléo Vilson Altenhofen, por sua orientação firme e segura, que possibilitou a realização deste estudo; pelo carinho, paciência e compreensão diante das dificuldades; pelas palavras de estímulo constante.

Aos professores deste Curso, pela dedicação e riqueza de luzes teóricas, que possibilitaram um crescimento pessoal e profissional.

Ao meu amigo Marcelo, cuja companhia animadora tornou mais leve este período de momentos difíceis, tão comuns em percursos desafiadores.

Aos colegas de Curso, pelos proveitosos momentos de discussões e pela agradável convivência.

Ao meu esposo, Werner Kurt, querido companheiro de todos os momentos, pelo incentivo e apoio na realização deste antigo sonho; pela compreensão por minhas ausências.

Aos meus filhos, Rodrigo e Maurício, pela compreensão por tantos momentos de ausência e pelo incentivo constante.

À minha mãe e à minha irmã e sua família, cuja atenção, cuidados e auxílio foram decisivos para o bem-estar de minha família.

Aos funcionários do PPG/UFRGS, de modo especial ao Canísio.

À Direção, professores e alunos das escolas em que se desenvolveu este estudo, pela maneira carinhosa como me aceitaram em seu meio e abriram as suas salas de aula.

SUMÁRIO

RESUMO	VI
RESÜMEE	VIII
LISTA DE QUADROS	X
INTRODUÇÃO	1
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	10
1.1. Concepções de língua, mitos, atitudes lingüísticas e preconceito lingüístico	11
1.2. Capital lingüístico e mercado lingüístico: Bourdieu	15
1.3. A mitologia do preconceito lingüístico: Bagno.....	20
1.4. Visão do bilingüismo na pesquisa e na sociedade.....	25
2. METODOLOGIA.....	36
2.1. Metodologia da análise qualitativa dos dados.....	37
2.2. Contexto da pesquisa.....	39
2.2.1 Comunidades pesquisadas.....	39
2.2.2 Escolas pesquisadas.....	42
2.2.3 Sujeitos da pesquisa	45
2.3. Coleta de dados	49
3. ANÁLISE DOS DADOS	57
3.1. O discurso constituído	59
3.2. Formação e atuação docente: paradoxos.....	61
3.3. Concepções sobre língua no discurso vigente.....	65
3.4. Mitos sobre língua em contextos multilíngües.....	69
3.4.1 Mito 1: “Brasileiro fala português”: nacionalização <i>versus</i> ensino de línguas	69
3.4.2 Mito 2: O Brasil como país monolíngüe <i>versus</i> o reconhecimento do multilingüismo	76
3.4.3 Mito 3: A (i)legitimidade da língua minoritária ou língua de imigrantes	88
3.4.4 Mito 4: Língua minoritária e bilingüismo como fonte de problemas de aprendizagem	104

3.4.4.1 “Troca de letras” como indicador de aprendizagem do português	118
3.4.4.2 A interferência fonológica na leitura vista como competência lingüística deficiente.....	123
3.4.5 Outros mitos	127
3. 4.5.1 "Ninguém mais fala alemão/italiano"	128
3. 4.5.2 "Português é muito difícil"	131
3. 4.5.3 “Brasileiro fala muito errado”, ou: “Brasileiro domina mal sua língua”	131
3.5 O fantasma da correção entre professores das escolas A e B.....	133
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
6. ANEXOS	152

RESUMO

Este estudo insere-se no âmbito da pesquisa sociolingüística. Seu objetivo principal é comparar a visão de língua de professores de escolas confrontadas com situações de multilingüismo e seu comportamento em relação à língua minoritária falada pelos alunos, bem como ao bilingüismo como conseqüência natural do contato lingüístico e ao próprio processo de aprendizagem da língua-padrão, o português. Parte-se do pressuposto básico de que comunidades plurilíngües, especialmente aquelas onde se falam variedades estigmatizadas, são marcadas por tensões e valorações sociais diversas. Subjaz à análise desse contexto a tese de que a compreensão das concepções lingüísticas do professor contribui para explicar a dinâmica de diversos mitos acerca da língua minoritária e do bilingüismo observável na comunidade. Dominado pela força desses mitos, o professor é impelido a atitudes distintas, que vão desde a valorização exacerbada até a estigmatização extrema de certas variedades, originando o preconceito lingüístico. Para o estudo desses aspectos, seguiu-se uma metodologia de análise qualitativa interpretativa dos dados. A coleta de dados envolveu observação de aulas, anotações em diário de campo, entrevistas gravadas com professores e alunos, além de filmagens de aulas. Foram sujeitos da pesquisa professores de duas escolas: escola A, localizada em Daltro Filho, e escola B, de Estrela. Os dois contextos distinguem-se pelo grau de bilingüismo - maior em Daltro Filho - e de urbanização - maior em Estrela. Enquanto na escola A os professores, todos bilíngües, estão em contato direto com a situação multilíngüe (alemão-italiano-português), na escola B os professores entram em contato com o bilingüismo (alemão-português) apenas através de alunos provenientes do meio rural. Os resultados mostram que, entre as concepções lingüísticas vigentes, destaca-se a concepção de que a língua se define por um conjunto de regras consubstanciadas nas gramáticas normativas, as quais prescrevem as normas do “falar e escrever corretamente”, sendo todas as formas desviantes desse padrão consideradas como "erro". O domínio dessa língua-padrão é almejado tanto por professores quanto por alunos e considerado um capital lingüístico imprescindível para a ascensão social e inserção no mercado de trabalho. Evidencia-se, ainda, nas realidades pesquisadas, a existência de diversos mitos, tanto ligados à língua portuguesa quanto à língua

minoritária. Embora em muitos momentos os informantes considerem o bilingüismo como um capital lingüístico altamente desejável, em outros momentos o encaram como um obstáculo à aprendizagem do português. Além disso, percebe-se que a escola está impregnada pelas leis do mercado lingüístico, não atentando ao mercado de trabalho, ao optar pelo ensino do inglês como primeira opção de língua estrangeira a ser trabalhada na escola. Descrevendo como essa realidade de contato entre línguas minoritárias e o português é tratada em sala de aula, ou seja, como se configura atualmente essa realidade multilíngüe em nosso meio, este estudo pode servir para alertar não só professores da necessidade de redirecionar suas atitudes, valorizando tanto a língua minoritária de seus alunos quanto a variedade do português, como também as autoridades responsáveis pela Educação sobre a necessidade de instituir uma política lingüística que assegure a essas minorias bilíngües currículos, métodos, técnicas e um programa de educação bilíngüe adequado para atender às suas peculiaridades.

RESÜMEE

Diese Studie ist eine Forschung im Gebiet der Soziolinguistik. Das Grobziel dieser Studie ist es, das Sprachwissen der Lehrer der untersuchten Schulen mit multilingualen Situationen zu vergleichen und ihr Verhalten im Bezug zur gesprochenen Minderhettsprache der Schüler so wie zur Zweitsprachigkeit als natürliche Konsequenz des linguistischen Kontakts und zum Verfahren des Landesspracherwerbs, in dem Fall Portugiesisch. Der Ausgangspunkt ist, dass plurilingualen Gemeinden, vorwiegend in denen man stigmatisierten Mundarten spricht, durch Spannung und verschiedene soziale Werte geprägt sind. Die Analyse dieses Kontextes erhebt die These, dass das Verständnis der linguistischen Konzeption des Lehrers dazu führt die Dynamik verschiedenen Mythen der beobachteten Minderheitssprache und des Bilinguismus in der Gemeinde zu erläutern. Der Lehrer, der durch die Kräfte diesen Mythen beherrscht ist, hat verschiedene Verhaltensweisen: während einige zu großen Wert auf die Mundart des Schülers legen, entwerten andere diese Mundart zu viel, und so entstehen sprachliche Vorurteile. Um diese Aspekte zu studieren, wurde eine Methode durchgeführt, die eine qualitative Datenanalyse interpretiert. Die Daten wurden durch Unterrichtshospitation, Notizen im Beobachtungstagebuch, Aufnahme von Interviews mit Lehrern und Schülern und durch Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden gesammelt. Lehrer aus zwei Schulen waren Subjekte dieser Forschung: Schule A, die sich in Daltro Filho befindet, und Schule B, aus Estrela. Beiden Kontexte unterscheiden sich durch den Bilinguismus – mehr in Daltro Filho – und durch die Urbanisierung – größer in Estrela. Während in der Schule A die Lehrer, alle zweisprachig, direkten Kontakt zur vorwiegende Multilingualsituation (Deutsch-Italienisch-Portugiesisch) haben, bekommen die Lehrer, zweisprachig und einsprachig, der Schule B Kontakt zum Bilinguismus (Deutsch-Portugiesisch) nur durch die Schüler, die aus den ländlichen Dörfern kommen. Die Ergebnisse zeigen, dass, unter den geltenden sprachwissenschaftlichen Konzepten, das Konzept, das Sprache als eine Gesamtheit von normativen Regeln, die die Vorschriften des „richtigen Sprechen und Schreibens“ macht und alles was davon abgeht als „Fehler“ bezeichnet, sich hervorhebt. Die Beherrschung dieser

Standartsprache wird so wohl von Lehrern als auch von Schülern erwartet und als unverzichtbares Sprachvermögen anerkannt, um sozialen Aufstieg zu bekommen und um im Arbeitsmarkt aufgenommen zu werden. Während der Durchführung dieser Forschung, wurde auch die Existenz verschiedenen Mythen festgestellt, die sich auf die Landessprache – Portugiesisch – beziehen, so wie auch auf die Minderheitsmundart. Auch wenn die Umfragten in vielen Momenten die Zweitsprachigkeit als ein sehr erwartetes Sprachvermögen anerkennen, sehen sie das in anderen Gelegenheiten als ein Hindernis für den Portugiesischspracherwerb. Außerdem stellt man fest, dass die Schule stark von den Regeln des Sprachenmarkts beeinflusst ist, indem sie Englisch als erste Fremdsprache einführt ohne auf die Erwartungen des Arbeitsmarkts zu achten. Hier wird beschrieben wie der Kontakt zwischen Minderheitssprachen und Portugiesisch im Unterricht behandelt wird, bzw. wie diese multilinguale Realität sich momentan in unserer Gegend bildet. Anhand dieser Studie können nicht nur Lehrer davor gewarnt werden, die Mundart und Sprachverschiedenheiten ihrer Schüler zu schätzen, sondern auch die Erziehungsämter, die eine Spracherwerbspolitik einführen sollen, die es den bilingualen Minderheiten ermöglicht Lehrpläne, Methoden, Techniken und Bilingualelehrpläne einzurichten, damit ihre Besonderheiten auch in Acht genommen werden.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Idade e formação dos professores.....	46
Quadro 2: Áreas de atuação e bilingüismo.....	47

INTRODUÇÃO

A concepção segundo a qual o Brasil se caracteriza como um país lingüisticamente homogêneo e monolíngüe, onde se fala uma só língua, inteligível a todos os falantes, sempre esteve muito presente nas diferentes instâncias da sociedade, como a educação e a política. Com o avanço dos estudos lingüísticos, especialmente na área da Sociolingüística, cresce, no entanto, a preocupação em revelar a outra face dessa realidade, desvendando contrariamente um país lingüisticamente heterogêneo, onde convivem diferentes variedades lingüísticas associadas a regiões, classes sociais e gerações distintas, do meio urbano ou rural. Advoga-se, enfim, a existência de um país multilíngüe.

Ao mesmo tempo em que se passou a dedicar maior atenção à diversidade dentro da própria língua – noção que ainda não atingiu a consciência das pessoas em geral nem a de muitos professores –, também se iniciaram os primeiros estudos de línguas em contato, situação muito freqüente principalmente na região Sul do Brasil (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), para onde se deslocaram grandes levas de imigrantes alemães (a partir de 1824), italianos (a partir de 1875), poloneses (1890), japoneses (1908), etc. Nestas áreas, evidencia-se, portanto, uma situação de multilingüismo que contradiz aquela concepção de país monolíngüe. Não obstante a sua representatividade espacial e social, porém, são inúmeras as lacunas na pesquisa e no planejamento lingüístico e educacional para essas situações. Vale ressaltar que o estudo de contatos lingüísticos envolve uma série de aspectos que incluem problemas devidos à interferência lingüística, empréstimos, *code-switching*, além de implicações de identidade lingüística e cultural de seus falantes, até a manutenção ou morte de uma das línguas.

O presente estudo concentra-se em uma área específica do Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul, colonizada por imigrantes alemães e italianos, a partir da segunda metade do século XIX. O contato de variedades do alemão e do italiano com o português manifesta-se de maneira diversa nos diferentes domínios da vida social dos falantes. Em muitas comunidades da zona rural, tais variedades mantêm-se como língua de comunicação da família e língua materna de grande contingente de alunos, ao ingressarem na escola. Em minha atividade como professora de escolas estadual e particular dessa região, pude perceber a relevância do plurilingüismo, observando as manifestações orais desses alunos em sala de aula: dificilmente questionavam um assunto, raramente contribuía com sugestões, não gostavam de ler e mantinham-se bastante isolados de seus colegas urbanos. Na sua fala, percebiam-se traços de influência do alemão ou do italiano, os quais eram ridicularizados por muitos colegas. Como consequência mais comum, observava-se o silenciamento desses falantes de língua minoritária – alemão ou italiano. Situação idêntica constatei em curso de graduação da Universidade¹ onde atuo: alunos que apresentavam interferência de traços fonológicos do alemão ou do italiano no português não se sentiam à vontade para participarem das aulas, preferindo manter-se em silêncio. Segundo eles, tinham “dificuldades em falar ‘corretamente’, pois trocavam ‘p/b’, ‘t/d’, ‘r/rr’”. A isso acrescenta-se minha experiência como falante, na infância, de uma variedade do alemão, o Hunsrückisch, utilizado como língua materna em diferentes situações de comunicação da comunidade (Novo Paris, no interior de Brochier). Somente ao ingressar na escola, passei a ter contato mais freqüente com o português, deparando-me com uma dupla tarefa: além de aprender a ler e a escrever - tarefa da alfabetização -, fui obrigada a aprender a língua da alfabetização, o português, como uma segunda língua.

Apesar da multiplicidade de situações para o estudo de línguas em contato, há ainda no Brasil uma carência significativa de estudos nessa área. Jung (1997), em sua dissertação de mestrado, e Strelow (1994), em um trabalho realizado na região de Foz do Iguaçu (ambos citados por Maria Ceres Pereira, 1999), dedicaram-se ao estudo da região oeste do Paraná, onde estão em contato variedades como espanhol, guarani e português (trabalho de Strelow) e variedades do alemão e português (Jung). Esses estudos evidenciam que é notório o despreparo dos professores para atuar em contextos

¹ Universidade do Vale do Taquari de Ensino Superior (UNIVATES).

bilíngües como os que são objeto deste estudo. Entretanto, enquanto alguns professores desencorajavam os pais a ensinar espanhol ou guarani aos filhos, a fim de evitar o fracasso na escola, a professora pesquisada por Jung mostrava ter sensibilidade lingüística para fazer a alternância entre alemão e “brasileiro”, dependendo da situação. Paraíso (1996), analisando o contraste entre alunos do meio rural e urbano, chega à mesma constatação de que é preciso abrir os olhos à diversidade lingüística, dando-lhe visibilidade e voz no currículo escolar e na atividade de sala de aula, em oposição às diferentes formas de silenciamento de questões que, “se problematizadas, poderiam provocar reflexões e atitudes nas pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem” (Paraíso, 1996: 138). Faz parte da tarefa do lingüista contribuir para uma maior compreensão das questões lingüísticas envolvidas nesses contextos. Que aspectos entram em jogo no contato entre essas línguas de imigrantes e a “língua nacional”? Trata-se de situações sociais de bilingüismo ou multilingüismo bastante complexas, que reclamam uma educação e um ensino diferenciados, adequados às especificidades que caracterizam esses contextos. Esta é, pelo menos, uma tese essencial que motiva o presente estudo e, de certa forma, aparece na própria LDB, mas não explicitamente em relação às línguas minoritárias, línguas de imigrantes, e sim, de forma vaga, no conceito de “culturas locais”. Destas, excetuam-se as populações indígenas, os superdotados e deficientes, portadores de “necessidades especiais”.

A experiência pessoal, aliada à carência de estudos que abordam contextos multilíngües, inquietaram-me e levaram-me a investigar como essa realidade de contato entre línguas minoritárias e o português se configura atualmente no meio escolar. Terá o professor conhecimento do universo sociolingüístico em que está inserido? Revela ele sensibilidade em relação ao bilingüismo de seus alunos? Observa-se nele uma atitude de incentivo ao plurilingüismo? Pode-se falar ainda de um choque cultural no caso de crianças falantes de uma língua minoritária provenientes da zona rural, ao ingressarem em uma escola do meio urbano? Em que se diferenciam as posturas do professor que conhece a realidade cultural e lingüística do aluno e a daquele que a ignora?

Para desvelar essa realidade, centrou-se a pesquisa em duas comunidades de falantes bilíngües do Vale do Taquari, a saber, Imigrante, mais especificamente o bairro Daltro Filho, e Estrela. As razões desta escolha, bem como as características sócio-culturais de cada localidade, são apresentadas em detalhes no cap. 2 (v. seção 2.1). Em

Imigrante, defrontamo-nos com um contato multilíngüe entre português, alemão (envolvendo as variedades dialetais do Hunsrückisch e do vestfaliano) e italiano (através do vêneto, principalmente). Os professores são moradores da localidade e também bilíngües. Compartilham, portanto, a realidade bilíngüe vivenciada pelo aluno. Por outro lado, a pesquisa em Estrela serviu para contrastar esta realidade com a de uma escola de Ensino Médio do meio urbano, para onde afluem alunos bilíngües da zona rural. Com isso, buscou-se focar o tratamento dado pelo professor (bilíngüe ou monolíngüe), de uma ótica urbana externa à questão do bilingüismo representado pelo aluno bilíngüe que lhe chega às mãos, vindo de sua comunidade, no meio rural.

A escolha das duas escolas, A e B, situadas em contextos distintos, implica, portanto, uma comparação entre duas situações distintas de contato com a realidade multilíngüe. De um lado, temos uma posição mais endógena, envolvendo a visão de língua e o comportamento de professores bilíngües do Ensino Fundamental, os quais convivem com a realidade lingüística do aluno e conhecem sua cultura; de outro lado, uma posição exógena, enfocando a visão de língua e o comportamento de professores (bilíngües ou monolíngües) que atuam no Ensino Médio, em um contexto urbano com predomínio do monolingüismo, o qual recebe alunos falantes bilíngües do meio rural. Vale destacar que comunidades plurilíngües, especialmente aquelas que falam variedades estigmatizadas – dialetos² –, são marcadas por tensão e por valorações sociais diversas.

O presente estudo toma, pois, como **objeto de estudo** a visão de língua de professores de escolas confrontadas com situações de plurilingüismo e seu comportamento em relação à língua minoritária falada por grande parte dos alunos, bem como ao bilingüismo como conseqüência natural do contato lingüístico e ao próprio processo de aprendizagem da língua-padrão, o português. Vale lembrar que, historicamente, esses imigrantes e seus descendentes sofreram um longo processo de aculturação, sendo alvo constante de políticas repressivas e proibitivas, as quais objetivavam, entre outras coisas, o monolingüismo na língua oficial dominante, o português.

² Neste estudo, para fazer referência à variedade falada pelos informantes, será usado o termo mais neutro *variedade lingüística*, em lugar de *dialeto*, cujo uso está comprometido por uma série de conotações negativas.

Quando se fala em **visão de língua**, pensa-se em um conceito ou opinião a respeito de algum aspecto de uso da língua, seja quanto à forma de manifestação – escrita ou falada –, seja quanto ao seu uso e competência, envolvendo, por exemplo, o bilingüismo e os diversos juízos de valor ligados às variedades de fala da comunidade. A valoração de uma ou outra variedade leva constantemente a preconceitos lingüísticos, como visões e atitudes negativas observadas na comunidade. O presente estudo aborda não apenas essas manifestações mais negativas, mas também, em um sentido mais amplo, o conjunto de concepções e mitos envolvendo o uso e ensino-aprendizagem de uma língua, conforme é apresentado no capítulo 1 (v. seção 1.1).

Os sujeitos da pesquisa são representados por professores dessas comunidades. A ênfase no estudo das atitudes lingüísticas do professor deve-se ao pressuposto básico de que grande parte dos problemas lingüísticos registrados em ambientes monolíngües, bilíngües ou plurilíngües no que se refere à escolarização e socialização dos alunos deve-se às concepções lingüísticas desse mesmo professor, as quais determinam a forma como interage com alunos e conduz o processo de ensino em sala de aula. Espera-se, com este estudo, contribuir para o esclarecimento de problemas ou conflitos decorrentes dessas concepções do professor e, assim, reunir subsídios para a melhoria do ensino, assim como também para uma formação mais adequada de professores para atuarem em áreas onde há línguas em contato. Bortoni-Ricardo (1984) já aborda essa necessidade de se ter professores com formação adequada para lidar com as especificidades do meio rural. Do mesmo modo, Paraíso (1996) destaca a necessidade de identificar os problemas no conflito cidade/campo como primeiro passo para a busca de soluções. A universidade, hoje, pouco estuda o plurilingüismo ou o bilingüismo. Além disso, as pesquisas enfocam prioritariamente a diversidade lingüística interna à própria língua. Como professora envolvida no processo de formação de futuros professores, muitos dos quais atuarão em comunidades bilíngües ou plurilíngües, acredito na importância de desvendar a complexidade dessas situações, a fim de, assim, contribuir para aprimorar a formação desses professores, no sentido de torná-los mais conscientes dos preconceitos e implicações que é preciso considerar no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo que ilustra tal problema é o preconceito de que muitos alunos “só falam alemão e, por isso, não aprendem português”.

O professor que atua em um contexto bilíngüe vive sob constante tensão entre dois pólos: de um lado, há a posição da língua minoritária (do aluno e também do professor), o que envolve questões como identidade, preconceitos ou valorização dessa língua; de outro lado, o professor confronta-se com a "obrigação" da língua majoritária, o que envolve seu papel de professor **nessa** língua e **dessa** língua para alunos monolíngües, não falantes de língua minoritária. Este dilema, entre o respeito/identidade à língua minoritária e a obrigação de professor da língua majoritária, leva a comportamentos muitas vezes ambíguos e até certo ponto paradoxais, que parecem constituir o cerne da atuação desse professor na escola.

Outro dilema que se coloca ao professor em contextos de multilingüismo é o que se refere ao tratamento dessas questões específicas do meio em salas de aula com turmas heterogêneas. Em muitos casos, ou valoriza a língua minoritária, discriminando o aluno monolíngüe, ou exclui a língua minoritária, discriminando o falante dessa língua. De que forma se poderia conciliar estes dois pólos? Uma consequência possível é não raras vezes a desorientação do professor, revelada através de comportamentos contraditórios, ambíguos, oscilando entre um discurso e uma prática diferentes. Tal oscilação é em parte reflexo de lacunas na formação do professor que atua em contextos bilíngües desse tipo, aliás, outro fator que contribui para acentuar o dilema.

Em síntese, constitui o **objetivo central** desta pesquisa a compreensão mais ampla do comportamento do professor diante desses dilemas, considerando a língua minoritária, o bilingüismo e o ensino-aprendizagem da língua majoritária, o português. Em outras palavras, tal objetivo implica a descrição de padrões de comportamento do professor, envolvendo, de um lado, atitudes lingüísticas concretas e, de outro, as concepções lingüísticas, os mitos, as crenças e os preconceitos que subjazem a esse comportamento. O significado ou o conceito de cada um destes aspectos será definido no capítulo 1 (ver seção 1.1), que apresenta os pressupostos teóricos para o presente estudo. Em termos concretos, este propósito nos leva às seguintes perguntas da pesquisa:

- a) Qual a concepção de língua que norteia o discurso dos professores pesquisados em Daltro Filho (escola A) e em Estrela (escola B)?
- b) Como essa concepção interfere na visão da língua minoritária e da língua oficial, o português?

- c) Que mitos podem ser identificados em relação à língua minoritária e ao bilingüismo no discurso desses professores?
- d) Como esses mitos interferem na sua concepção de aprendizagem da língua oficial, o português?

Para tentar responder a essas questões, citamos alguns pontos de partida que norteiam nosso estudo, baseados em estudos já realizados e na experiência particular:

- a1) A concepção de língua vigente entre professores, a despeito dos avanços dos estudos lingüísticos, ainda é a de língua como “expressão do pensamento” (Geraldi, 1984). Essa concepção orienta os estudos tradicionais e concebe a língua como algo exterior ao indivíduo, definida pelas regras da gramática normativa, com características homogeneizadoras e discriminatórias em relação a formas desviantes do padrão.
- b1) Há uma série de conotações lingüísticas negativas em relação às variedades faladas que desviam da variedade de prestígio. Em se tratando de uma comunidade plurilingüe ou bilingüe, supõe-se que essas conotações negativas possam até ser mais fortes, uma vez que estão em contato variedades desprestigiadas, línguas minoritárias, consideradas ilegítimas (fora do discurso oficial), e a língua da escola, ou seja, as conotações negativas são acentuadas pela própria situação de plurilingüismo ou bilingüismo.
- b2) Deve haver diferenças entre a atitude de um professor bilingüe que convive com a realidade lingüística e cultural do aluno e a do professor estranho a essa realidade, isto é, acredita-se que o contato interétnico e lingüístico direto com a situação de plurilingüismo local atenua o preconceito lingüístico.
- c1) Espera-se encontrar diversos mitos no imaginário dos professores, como o fazem Bagno (2000) para o português, e Altenhofen (2004a) para áreas bilingües. Tais mitos são de grande relevância para a compreensão de nossas questões de pesquisa e serão devidamente abordados no capítulo 3.
- c2) Encontram-se situações em que o fato de falar mais de uma língua é encarado como fator de prestígio e visto como importante capital lingüístico. O caso oposto, que vê o bilingüismo como um empecilho para o falante, também é esperado no contexto em estudo.

c3) A atitude negativa, em c2, deve-se à estigmatização da língua minoritária, não encarada como língua legítima.

d1) Toda prática de ensino é reflexo de uma concepção de mundo e de língua, que vai determinar a forma como o professor conduz o processo ensino-aprendizagem. No caso dos professores da pesquisa, isso se manifesta através da variedade usada na escola, das atitudes lingüísticas diante de variedades não prestigiadas, da variedade de língua valorizada pelo professor, dos seus objetivos no ensino, da consciência que tem de seu papel no processo de escolarização e socialização do aluno. A compreensão do bilingüismo e do papel da língua minoritária do aluno na vida social da comunidade interfere de forma decisiva nesse processo.

A partir desses pontos de partida, justifica-se plenamente um estudo que trate da visão êmica (Mason, 1996) das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, buscando explicitar como a realidade plurilingüe se configura na escola. O professor, como responsável pela condução do processo, assume um papel essencial. Para tanto, será necessário investigar sua visão de língua e de língua minoritária, do bilingüismo e do próprio processo de aprendizagem do português.

O estudo justifica-se igualmente pelo próprio fato de descrever um grupo étnico e lingüístico minoritário. A carência de estudos sobre minorias lingüísticas no Brasil atesta essa necessidade e importância.

No terreno educacional, espera-se em contrapartida contribuir do mesmo modo para identificar incongruências do ensino nessas áreas, bem como as implicações do contato sobre a atividade didática em sala de aula.

No plano da política lingüística e educacional, pretende-se alertar autoridades responsáveis, tanto a nível local, como estadual ou nacional, sobre a incoerência em alguns dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A LDB defende o direito de todo cidadão a uma educação bilíngüe; a Constituição Brasileira de 1988 reconhece o direito dos indígenas de serem alfabetizados em sua língua materna, porém permanece omissa em relação às línguas de imigrantes, às quais sequer é feita uma referência explícita. O Capítulo V, da LDB, trata, por exemplo, da Educação Especial. No Artigo 58, lê-se: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos

portadores de necessidades especiais”. A esses educandos, conforme o Artigo 59 do mesmo capítulo, deveriam ser assegurados “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Ora, minorias lingüísticas, em função de sua peculiaridade, mereceriam um atendimento diferenciado que contemplasse essas peculiaridades. Isso, porém, tem sido historicamente esquecido.

Ao descrever duas realidades distintas, de duas escolas onde o problema se coloca de forma diferente, nosso estudo busca captar contrastes no sistema educacional. Historicamente, o bilingüismo foi ignorado na política nacional e estadual de ensino, o que se pode comprovar desde a política do Marquês de Pombal, que proibiu o uso das línguas indígenas nas escolas dos jesuítas, conforme nos apresenta Mariani (2001). Posteriormente, como descreve Luna (2000), também as línguas de imigrantes foram alvo de apagamento ou de assimilação, iniciados pelas ações do governo no período das duas Guerras Mundiais, incluindo até a proibição do uso dessas línguas. Não se objetivava naturalmente o bilingüismo, mas, pelo contrário, a substituição da língua dos imigrantes pelo português. Luna (2000) destaca ainda a inadequação das estratégias de ensino, que eram iguais àquelas indicadas para áreas monolíngües, excluindo a língua materna do imigrante do currículo. Em suma, o objetivo era o monolingüismo em português, a língua dominante.

Este estudo está estruturado em três capítulos. No capítulo 1, colocam-se noções teóricas básicas para este estudo, definindo conceitos norteadores do trabalho, bem como os referenciais teóricos, a *economia das trocas lingüísticas*, de Bourdieu (1998), e a mitologia do preconceito lingüístico enfocado por Bagno (2000), além dos aspectos ligados ao bilingüismo. No capítulo 2, descreve-se a metodologia, apresentando as comunidades e as escolas pesquisadas, assim como também os sujeitos da pesquisa e os procedimentos adotados na coleta de dados. No capítulo 3, da análise dos dados, apresentam-se e descrevem-se os resultados obtidos, incluindo mitos observados nas escolas pesquisadas e concepções lingüísticas no discurso dos professores. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, tenho como objetivo analisar o modo como, numa sociedade dividida em classes, a instituição de uma língua como “oficial” e “legítima” é determinante como um mecanismo de poder e de identidade, disseminando-se na sociedade e impregnando o imaginário popular, que passa a perceber, no domínio dessa língua, uma forma de prestígio e de ascensão social. A alegação de diversos alunos, em sala de aula, de que não se sentiam à vontade para expressar-se, quer oralmente, quer por escrito, porque “eu falo muito mal”, “eu não sei português”, levou-me a procurar um referencial teórico que explicitasse as razões desse sentimento de baixa auto-estima. Em função disso, serviram de referencial teórico os trabalhos de Pierre Bourdieu e de Marcos Bagno. O primeiro, por analisar a relação entre a língua e as condições sociais de sua utilização; o segundo, por abordar de forma direta o preconceito lingüístico, fruto dos muitos mitos que grassam na sociedade e que, no meu entender, podem ajudar a desvelar a situação de quem se sente lingüisticamente “incapaz” de falar no seu próprio idioma. Como muitos desses alunos que não tinham coragem de se expressar apresentavam forte interferência fonológica de traços do alemão ou do italiano, recorri também à literatura sobre as implicações do bilingüismo na aprendizagem e na auto-estima dos indivíduos.

De início, torna-se necessário esclarecer algumas questões terminológicas, isto é, explicitar o sentido com que algumas expressões estarão sendo utilizadas neste trabalho. Definamos, pois, o que entendemos por “concepções de língua”, “mitos”, “atitudes lingüísticas” e “preconceitos lingüísticos”.

1.1 Concepções de língua, mitos, atitudes lingüísticas e preconceito lingüístico

A maneira como o professor concebe “língua” e “linguagem” é determinante do seu proceder em sala de aula, evidenciando-se, por exemplo, na seleção dos conteúdos, no enfoque dado a esses conteúdos e, evidentemente, reflete-se também nas atitudes que o professor revela diante da(s) variedade(s) utilizada(s) pelos alunos. Conseqüentemente, é fundamental, ao se falar em “ensino de língua”, ter clareza da concepção que sustenta ou norteia as atividades em sala de aula.

Geraldi (1984: 43; Travaglia, 1996: 21-23) apontam fundamentalmente três concepções de linguagem: “a linguagem como expressão do pensamento”, “a linguagem como instrumento de comunicação” e “a linguagem como forma ou processo de interação”.

A **primeira**, ligada aos estudos lingüísticos tradicionais, concebe a linguagem como forma de expressão do pensamento, concebendo língua como uma representação do mundo, ou seja, a função da língua é representar o pensamento do homem e seu conhecimento de mundo. Segundo essa concepção, expressar-se bem significa pensar bem. A expressão se originaria na mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução desse pensar. Nesse caso, como afirma Travaglia (1996: 21),

A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro, nem pelas circunstâncias que constituem a situação em que a enunciação acontece. As leis de criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica o seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.

Para organizar o pensamento e, conseqüentemente, a linguagem, existe um conjunto de regras a serem seguidas, regras consubstanciadas na Gramática Normativa como “arte de falar e escrever corretamente”, estabelecidas por especialistas com base no uso da língua consagrado pelos “bons escritores”. A língua é vista como um código abstrato, homogêneo, que existe independente do indivíduo e exterior a ele, que a usa para falar e escrever, sujeitando-se às normas prescritas para o falar e escrever “correto”. Prevalece a noção de que há só uma variedade, a norma-padrão, e todas as formas desviantes desta constituem desvios, “erros”, degenerações. As características próprias da língua oral são ignoradas, o que acaba gerando preconceito lingüístico. Adotando essa concepção, o ensino torna-se prescritivo e proscritivo, privilegiando o

trabalho com a norma-padrão, única forma “correta”, a fim de “corrigir” a linguagem dos alunos, objetivando o domínio da norma-padrão e da modalidade escrita da língua, inclusive a ser utilizada na fala. Uma de suas características é, pois, a discriminação das formas desviantes desse padrão. No capítulo da análise dos dados, veremos como esta concepção ainda permeia o pensamento dos professores nas realidades pesquisadas, os quais preconizam o domínio da gramática, entre outros fins, como fundamental para “falar corretamente”.

A **segunda concepção** vê a linguagem como um instrumento de comunicação, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras para possibilitar a comunicação entre os falantes, como um sistema abstrato, isto é, um código virtual e isolado de sua utilização. Essa concepção imanentista, ao considerar a linguagem como um objeto autônomo, ignora o papel dos interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua. Isola-se a língua de seu processo de produção e dos fatores sociais e históricos que a constituem. Tendo em vista que o uso da língua constitui um ato social que envolve pelo menos duas pessoas, entende-se ser necessário que o código seja utilizado de forma convencionada para que a comunicação se efetue. Propõe-se, também, uma homogeneidade da língua, abstraindo-a de seu contexto, ou seja, a língua é encarada como um sistema formal abstrato. Sendo a língua um instrumento de comunicação, um código através do qual o emissor comunica a um receptor a sua mensagem, subentende-se que, sendo comum o código, necessariamente haverá comunicação. Esta concepção, como demonstraremos no capítulo 3, da análise dos dados, também continua vigente nas realidades pesquisadas: os professores, aliando esta concepção à anterior, julgam que, dominando o mesmo código, a língua portuguesa, que serve para a comunicação, esta se estabeleceria independentemente da classe social ou da escolaridade, ou seja, para que haja comunicação, é necessário que os interlocutores dominem o mesmo código, entendido aqui como “a mesma língua”.

Finalmente, a **terceira concepção**, originária das teorias enunciativas, considera a linguagem como forma ou processo de interação, como ação social que influencia nossa visão de mundo. Mais do que possibilitar a comunicação, ela faz com que, através do processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, os sujeitos envolvidos no processo se inter-

relacionem, influenciando-se mutuamente. A linguagem constitui, portanto, um lugar de interação humana; a realidade da linguagem é a interação verbal. Ao utilizar a língua, os seus usuários o fazem para realizar ações, agir sobre seus interlocutores a partir de um lugar estabelecido pela sociedade. Por se realizar nas práticas sociais e estar intrinsecamente associada à realidade dos seus falantes, a linguagem constitui um fenômeno social e histórico, portanto ideológico. Sua principal característica é o diálogo, e não se concebe mais falar em “certo” e “errado”, mas observa-se a adequação da linguagem ao interlocutor e à situação. Nesta visão, a língua está sempre em construção e deve-se considerar os interlocutores, a situação comunicativa. Também o ensino precisa considerar essas instâncias sociais: cada palavra é determinada pelo fato de que procede de alguém e se dirige para alguém (Geraldí, 1996). O falante adapta, então, a sua linguagem tanto ao interlocutor quanto à situação de comunicação, num determinado contexto sócio-histórico e ideológico. A língua, dessa forma, é adquirida naturalmente nas relações sociais vivenciadas pelo falante. O “erro” é encarado como uma hipótese a respeito do funcionamento da linguagem, e a determinação do “aceitável” na língua é de caráter social, e não lingüístico. Na análise dos dados, constatamos que esta concepção não se evidenciou no discurso dos professores.

Acredita-se que a identificação da concepção do professor sobre língua possa contribuir para explicar o surgimento de alguns dos mitos que povoam o imaginário popular. Definamos, pois, o que entendemos por *mito*.

O dicionário Aurélio (1975: 931), entre outras acepções, explica “mito” como “idéia falsa, sem correspondente na realidade”, mas não nos parece que o dicionário possa solucionar o sentido de mito neste trabalho e, assim, procuramos outra definição. Segundo Barthes (*apud* Bagno, 2000: 47), o mito

abole a complexidade dos atos humanos, confere-lhes a simplicidade das essências, suprime toda e qualquer dialética, qualquer elevação para lá do visível imediato, organiza um mundo sem contradições, porque sem profundezas, um mundo plano que se ostenta em sua evidência, cria uma clareza feliz: as coisas parecem significar sozinhas, por elas próprias [...] O mito tende para o provérbio.

Bagno (2000: 47-48) complementa afirmando que

É o que se verifica nos mitos que compõem o preconceito lingüístico: são provérbios, chavões repetidos à exaustão, tornados pura metalinguagem. E como todo provérbio, afloram no discurso cotidiano como verdades

naturais, como cápsulas de uma sabedoria compartilhada de que todos podem haurir livremente. O mito, fundamentalmente acrítico, é a ideologia sintetizada em pequenas falas. Despolitizado, des-historicizado, desdialetizado, o mito é um estranho fóssil vivo.

O **mito**, por conseguinte, é uma idéia, uma espécie de crença em relação a qualquer situação ou objeto, a qual existe no inconsciente coletivo da sociedade e se manifesta no discurso e nas atitudes dos indivíduos ainda que de forma não consciente. Essa idéia é tida como “verdade natural”, para a qual não se busca nenhuma comprovação, e entende-se que é compartilhada por todos, é patrimônio comum. Assim, o mito está presente nas sociedades e se atualiza em cada um de nós: as pessoas o repetem “à exaustão” como uma verdade que não se questiona ou não se busca comprovar, pois não exige comprovação. Mesmo que no seu conteúdo expresso não seja a verdade, ele possui um valor e uma eficácia social, levando as pessoas a aceitarem-no e repetirem-no indefinidamente. Mircea Eliade (*apud* Brandão: 19) afirma que conhecer o mito é aprender o segredo da origem das coisas, o que “equivale a adquirir sobre as mesmas um poder mágico, graças ao qual é possível dominá-las, multiplicá-las ou reproduzi-las à vontade”. Analisando os dados, constatamos que diversos mitos povoam o imaginário do professor, tanto em Daltro Filho quanto em Estrela. Conseqüentemente, trazer esses mitos para a consciência das pessoas, desvelá-los é fundamental para entender a situação e, quem sabe, descobrir formas de sublimá-los ou contestá-los.

Subjugado, inconscientemente, pela força do mito, o indivíduo é impelido a algumas atitudes. O dicionário Aurélio (1975: 155) define, entre outras acepções, atitude como “modo de proceder ou agir; comportamento, procedimento. Reação ou maneira de ser, em relação a determinada(s) pessoa(s), objeto(s), situações, etc.”. Neste “etc” queremos incluir “formas de falar, de uso da língua” e, assim, passar a entender **atitudes lingüísticas** como reações que o indivíduo demonstra diante de formas lingüísticas usadas por outros falantes e até por ele próprio. Labov já afirma que os sentimentos dos falantes diante de certas variedades lingüísticas podem denotar tanto um símbolo de identificação com o grupo, como um sentimento de inferioridade em relação a determinadas variedades consideradas mais prestigiosas. Essas atitudes lingüísticas podem manifestar-se através do que ele faz concretamente ou do que diz, isto é, das opiniões ou dos juízos de valor emitidos sobre variedades da língua, e até

mesmo por outras reações, tais como proibir o uso de certas formas lingüísticas, corrigir, ignorar, debochar ou valorizar outras formas. Estas atitudes lingüísticas, também chamadas de “comportamentos”, geralmente não são acessíveis à consciência, baseadas que estão nos diversos mitos que fazem parte de seu imaginário e determinam suas reações. A atitude do professor – e da escola – de impor a norma-padrão da língua a fim de erradicar o que considera um “mau uso” da língua é, em certa medida, uma atitude lingüística fruto de um julgamento sobre a linguagem.

As atitudes que o indivíduo toma em relação à língua podem ser de valorização e de identificação com um grupo, assim como de negação, chegando à estigmatização de certas variedades. Sempre que ele revela uma atitude negativa em relação a alguma manifestação lingüística, entendemos que existe aí um preconceito lingüístico. Em outras palavras, entendemos por **preconceito lingüístico**, decorrente dos mitos disseminados na sociedade, as **atitudes negativas** em relação a certas variedades, seja em função de “problemas” lexicais, sintáticos, de pronúncia, etc. A atitude do professor de considerar “erro” qualquer forma desviante das regras prescritas na gramática e insistir somente na variedade de prestígio, a língua-padrão, revela preconceito lingüístico, o que será abordado no capítulo da análise dos dados.

Esclarecidas estas questões terminológicas, passemos a apresentar a visão de Bourdieu quanto à língua e às relações sociais.

1. 2 Capital lingüístico e mercado lingüístico: Bourdieu

De acordo com Bourdieu (1998), no universo social, assim como existe um mercado que regula e estrutura a circulação, troca e valor de bens materiais, há também um mercado que orienta e regula a troca de bens simbólicos, entre os quais está a língua. Bourdieu postula, então, a existência de uma *economia das trocas lingüísticas*. Dessa forma, entende as relações de comunicação lingüística como relações de força lingüísticas que funcionam num determinado mercado, *um mercado lingüístico*, em que os bens que se trocam são palavras. O falante oferece seus produtos lingüísticos nesse mercado lingüístico, já prevendo o *preço* (valor) que lhes será atribuído.

Os discursos alcançam seu valor (e seu sentido) apenas através da relação com um *mercado*, caracterizado por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências lingüísticas dos locutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidade de produção, de apropriação e apreciação ou, em outros termos, como capacidade de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis a seus produtos. Tal capacidade não é determinada apenas do ponto de vista lingüístico (Bourdieu, 1998: 54) [grifo no original].

Ou seja, o valor desse produto depende não só do conteúdo veiculado, mas principalmente da importância e da posição que ocupa na estrutura social o falante ou o grupo que o produz, isto é, esse valor depende mais de *quem* fala e de *como* fala do que da mensagem; têm seu discurso respeitado, apreciado e obedecido aquelas pessoas que dominam a *linguagem legítima*. Ainda que algumas pessoas, no mesmo mercado lingüístico, dispondo da mesma competência lingüística, expressem o mesmo conteúdo, sua linguagem pode não ser reconhecida como linguagem legítima: a competência lingüística converte-se em *capital lingüístico*, somente se a posição desse falante no *mercado lingüístico* lhe conferir autoridade e poder. Em outras palavras, isso significa que o “valor” atribuído a determinadas formas lingüísticas não reside nelas mesmas, mas é fruto de determinações sociais.

A instituição de uma variedade como legítima e sua conversão em capital lingüístico depende do grau de unificação do mercado lingüístico, ou seja, do grau em que a linguagem dos grupos dominantes é reconhecida como legítima e, portanto, como ponto de referência para a valorização dos *produtos lingüísticos*. A relação de dominação lingüística instaura-se num mercado lingüístico unificado, que é uma consequência da adoção socialmente generalizada de critérios de avaliação que conferem legitimidade aos bens simbólicos dos grupos social e economicamente dominantes, transformando em capital lingüístico a língua desses grupos, ou seja, a linguagem legítima, que se converte em capital lingüístico, corresponde à linguagem usada por aqueles que ocupam posições econômicas e sociais privilegiadas, o que só é possível num mercado lingüístico unificado. Segundo Bourdieu (1998: 32),

Para que um modo de expressão entre outros (uma língua, no caso do bilingüismo, uma utilização da língua, no caso de uma sociedade dividida em classes) se imponha como única legítima, é preciso que o mercado lingüístico seja unificado e que os dialetos (classistas, regionais ou étnicos) estejam praticamente referidos à língua ou ao uso legítimo. Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, a integração numa

mesma ‘comunidade lingüística’ constitui a condição da instauração de relação de dominação lingüística.

No capítulo 3, demonstraremos que, nas realidades pesquisadas, o mercado lingüístico unificado exerce seu domínio em relação às variedades utilizadas, entre as quais sobressai a força da língua legítima como instrumento de prestígio e de ascensão social para aqueles que a dominam.

Para a instauração da dominação lingüística, é fundamental, como já vimos, que uma língua seja instituída como língua legítima e, nesse processo, destaca-se a atuação do Estado. De acordo com Bourdieu (1998:24), essa língua oficial está

enredada com o Estado, tanto em sua gênese como 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.

No Brasil, essa instituição da língua legítima “enredada” com o Estado pode ser comprovada desde muitos anos, tendo seu início ligado ao nome do Marquês de Pombal, o qual, através do *Diretório dos Índios*, de 1757, legitima “o português como língua oficial a ser escrita, ensinada nas escolas e usada em qualquer situação social” (Mariani, 2001: 101).

Essa língua oficial, segundo Bourdieu (1998), conta com o apoio institucional necessário para sua codificação e sua imposição generalizada, assegurando aos membros de uma comunidade lingüística – grupo de pessoas que utiliza o mesmo sistema de signos lingüísticos – o mínimo de comunicação. O modelo dessa língua é produção de autores com autoridade para escrever e é fixado e codificado pelos gramáticos e professores. Em outras palavras, nesse processo que conduz à elaboração, legitimação e imposição de uma língua oficial, cabe à escola um papel fundamental, pois ela ajuda a difundir a concepção de língua única, “melhor” do que as demais variedades. Conforme Bourdieu (1998: 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.

Portanto, ao aceitar como modelo de língua aquela normatizada pelos gramáticos – a língua dos “bons” escritores –, os professores contribuem para inculcar o uso dominante como único legítimo, condenando todas as formas desviantes. É dessa forma que a língua legítima passa a ser definida como “correta”, “nobre”, “polida”, enquanto às variedades utilizadas pelos falantes cabem adjetivos como “comum”, “falada”, “familiar”, “popular”, “vulgar”, “relaxada”, “informal”, ou seja, aquela é distinta, enquanto esta é vulgar. A manutenção dessa língua legítima é fruto de um trabalho permanente de correção, de que se incumbem os professores, valorizando e prestigiando o uso da língua da classe dominante. No capítulo da análise dos dados, mostraremos que, nas escolas pesquisadas, os professores sentem-se responsáveis pelo ensino dessa língua legítima. A escola, portanto, através de seu trabalho, torna-se uma reprodutora desse mercado lingüístico. Bourdieu (1998:32) afirma que

Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter *universalmente* ao exame e à sanção jurídica do título escolar o desempenho lingüístico dos sujeitos falantes [grifo no original].

Por outro lado, embora a unificação do mercado de bens simbólicos se dê pela generalização do uso da língua dominante, esse uso não se impõe por coerções jurídicas. Estas podem impor a sua aquisição (através da escola, por exemplo), mas não sua utilização generalizada. A legitimidade dessa língua oficial é inculcada nos falantes pelas sanções do mercado lingüístico, o qual garante *lucro* material e simbólico aos detentores de um certo capital lingüístico. Isto significa que a escolha de determinada forma de falar não ocorre consciente nem coercitivamente, mas é produto de determinismos sociais e só atua sobre pessoas predispostas a sentir a intimidação, ou seja, é a estrutura social que determina as condições sociais de produção do falante. A coerção é, pois, social. Veremos, na análise dos dados, como esse social se impõe ao indivíduo a ponto de ele não atentar para a realidade circundante. A própria seleção do *habitus*³ do falante é produto das sanções sociais do mercado: a produção lingüística, portanto, já é afetada pela antecipação das sanções do mercado, o que leva o falante a selecionar a forma como se fará representar diante de um grupo. Para tanto, ele deve ter

³ Entende-se por *habitus* “O sistema dos sucessivos reforços ou desmentidos constitui assim em cada um nós uma espécie de sentido do valor social dos usos lingüísticos e da relação entre os diferentes mercados

o domínio prático de um uso da língua e também das situações em que esse uso é socialmente aceitável.

Em matéria de produção simbólica, o condicionamento exercido pelo mercado por intermédio da antecipação das possibilidades de lucro assume naturalmente a forma de uma *censura* antecipada, de uma autocensura, determinando não apenas a maneira de dizer, isto é, as escolhas de linguagem – a mudança de código (*code switching*) das situações de bilingüismo – do ‘nível’ da linguagem, mas também daquilo que poderá e que não poderá ser dito (Bourdieu, 1998: 65) [grifo no original].

Bourdieu, portanto, explica a relação entre a língua e o contexto e a posição sócio-econômica do falante “de fora”, isto é, a língua aparece como exterior ao indivíduo, que dela se apropria quando dela necessita. Além disso, Bourdieu não se preocupa em avaliar ou julgar essa relação, mas descrevê-la, apontando as tendências do uso da língua de acordo com o contexto e a posição do falante. Analisando sua posição, percebe-se que o social se impõe ao indivíduo. A imposição de uma língua única ocorre por força do social, do conjunto, o que configura os mitos, e atua sobre o individual, sobre o indivíduo.

Além disso, aliamos a instituição desse mercado lingüístico à instauração daquilo que Marilena Chauí denomina “discurso competente”. Conforme Chauí (*apud* Bagno, 2000: 12),

O discurso competente é aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro e autorizado (estes termos agora se equivalem) porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem. [...] O discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

Entende-se, conseqüentemente, que o discurso competente instaura-se a partir do mercado lingüístico e segundo suas determinações. A instituição desse mercado lingüístico e do discurso competente dão margem à instauração da *ideologia*, que Bagno (2000:16) define como “visão de mundo ou conjunto de idéias dominantes numa

que organiza por sua vez todas as percepções ulteriores dos produtos lingüísticos, tendendo pois a assegurar a esse valor uma imensa estabilidade” (Bourdieu:1998:70).

sociedade, imposto pelas classes sociais que detêm o poder político e econômico”. Acrescente-se que a vigência dessa ideologia pressupõe um mercado lingüístico unificado, que gira em torno de uma língua legítima. Conforme Bagno (2000), os preceitos e prescrições da Gramática Tradicional têm uma função ideológica: “a GT é um instrumento, um dos muitos, de legitimação das classes dominantes no poder” (Bagno, 2000: 22).

De acordo com Bagno (2000), a ideologia desse discurso competente, instaurado no mercado lingüístico, contribui para a existência de diversos *mitos* em relação à língua falada no Brasil, dos quais podem emergir *preconceitos lingüísticos*. Passemos, então, a apresentar as considerações de Bagno quanto à visão de língua que impera no Brasil e sua relação com a opinião dos falantes sobre a língua falada pela população e sobre sua própria linguagem.

1.3 A mitologia do preconceito lingüístico: Bagno

Segundo Bagno (2000: 17), como já vimos, a ideologia que prevalece na sociedade brasileira em relação à língua é a da Gramática Tradicional (GT, doravante), a qual, desde a Idade Média, dá suporte ao discurso político e administrativo e dá alento e vigor à gramática normativa (GN, de agora em diante), a qual acaba lhe impondo o “papel de doutrina canônica, de conjunto de dogmas irrefutáveis, de verdades eternas”. Assim, a GT continua sendo, neste país, a inspiração para a prática pedagógica que orienta o ensino de língua portuguesa, a despeito de as pesquisas sociolingüísticas revelarem não ser mais esta a língua utilizada pela maioria do povo brasileiro, nem mesmo pelas “pessoas cultas”⁴.

As GNs, adotando os preceitos contidos na GT, preconizam essas formas como únicas formas “corretas” e, assim, a GT passa a ser um instrumento de legitimação das classes dominantes no poder. Em outras palavras, ignorando o postulado da Lingüística e da Sociolingüística sobre a existência de diferentes variedades lingüísticas associadas a classe social, faixa etária, etc, as GNs brasileiras continuam apegadas ao mito de “língua única”, falada pelas “pessoas cultas” do país – não no sentido sociolingüístico,

mas no sentido de pessoas que falam conforme o “padrão” -, apresentando essa língua como o “padrão” que deve ser imitado por todos. Decorre daí que todas as formas desviantes desse “padrão” – na verdade não falado por ninguém – são julgadas “incorretas”, “feias”, “corrompidas”, “vulgares”. Imbuídas da ideologia da GT, as GNs, em termos gerais, pretendem-se um meio para “*disciplinar* a linguagem e atingir a *forma ideal* da expressão oral e escrita” (Cegalla, 1996: 14). Além disso, são ainda apresentadas como um meio de garantir às línguas escritas “a existência de um padrão lingüístico uniforme no qual se registre a produção cultural”, conforme Pasquale Neto e Ulisses Infante, na *Gramática da língua portuguesa* (1997: 16). Essa visão contraria o que se sabe de toda língua, isto é, que toda língua é essencialmente heterogênea e multiforme. Além disso, evidencia-se aí a noção já denunciada por Haugen (2001) de que a produção cultural digna de ser registrada em livros é a oriunda das classes sociais de prestígio, detentoras da língua legítima (Bourdieu). Julgamos importante fazer referência a essa ideologia de que nos fala Bagno pois, na análise dos dados, veremos o quanto a doutrina gramatical tradicional, consubstanciada nas GNs, continua norteando a prática pedagógica – apesar de os professores reconhecerem a “variedade” da língua - e contribui, dessa forma, para explicar o surgimento de diversos mitos nas realidades pesquisadas.

De acordo com Bagno (2000), a GT assumiu a função de converter as idéias particulares da classe dominante em relação à língua em idéias comuns a todos, como se valessem para todos os membros da sociedade. Para sua inculcação, conta com o apoio da escola, o que já nos é referido por Bourdieu (1998), e também dos meios de comunicação, operação coroada de pleno êxito, como se pode constatar através do arraigado preconceito lingüístico existente na cultura brasileira em relação a qualquer variedade que difira daquela normatizada pela GN. A ideologia dominante, dessa forma, acaba, segundo Bagno, transformando essas idéias em *mitos*, os quais, apesar de representarem somente a aparência social, passam a ser encarados como sendo a própria realidade. Devido a isso, a variedade lingüística tida como legítima e digna de respeito é a variedade das classes dominantes, e todas as formas desviantes são consideradas

⁴ Usamos a expressão “pessoas cultas”, neste trabalho, com o sentido que lhe é atribuído pela Sociolingüística, isto é, pessoas com curso superior completo e com antecedentes urbanos, as quais falam a “língua culta”.

“feias” ou “erradas”, opinião que se faz presente também nas realidades em que desenvolvemos nossa pesquisa.

Historicamente e de acordo com a GT, a língua tem sido vista como algo exterior, acima e fora de qualquer indivíduo e externo à própria sociedade: nas palavras de Bagno, uma espécie de entidade mística sobrenatural, à qual só uns poucos iniciados têm acesso. No Brasil, a ideologia da língua única, legítima, obtém pleno sucesso, pois até mesmo falantes cultos vêem sua forma de falar como “errada”, dizendo que “não falamos corretamente o português”. Eles são vítimas de um sentimento de inferioridade, como vamos perceber no capítulo 3, da análise dos dados. Esta concepção tradicional de língua opera com reduções: reduz língua à norma culta, homogênea; reduz a norma culta à gramática, com regras que devem ser seguidas à risca para se obter um resultado perfeito e admissível. Esta concepção tornou-se parte de crenças que circulam na sociedade e faz com que as pessoas acreditem que aquilo que está nas gramáticas e no dicionário contém as únicas possibilidades de uso da língua, como comprovaremos também através do dados.

Bagno (2000), entretanto, concebe a língua não como algo exterior ao indivíduo, mas como constitutiva desse mesmo indivíduo. Afirma, por isso, que “menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou variedade de língua empregada por um ser humano equivale a menosprezá-lo, rebaixá-lo, ridicularizá-lo *enquanto* ser humano” (Bagno, 2000: 36) [grifo no original]. Essa atitude tem conseqüências sobre a identidade do indivíduo, uma vez que a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano, sobretudo como símbolo de identificação com o grupo social a que pertence. Em boa medida, *nós somos a língua que falamos*. Isso nos leva a considerar a língua como uma atividade social, como um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes cada vez que interagem verbalmente. Trata-se, assim, de uma concepção dinâmica de língua, oposta à concepção tradicional.

Em relação à língua portuguesa, Bagno (1999 e 2000) identifica oito mitos presentes na cultura brasileira, relacionando a palavra “mito” a um discurso ideológico conservador, revestido de uma aura atemporal, preso a um passado em que foi gestado. Mitos, dessa forma, são idéias pré-estabelecidas acerca da língua, fazem parte de nossa cultura e, devido à sua eficácia na vida social, acabam gerando os preconceitos que temos em relação à língua. Quer dizer, segundo Bagno, o preconceito lingüístico é fruto

dos mitos que grassam na sociedade. Não descreveremos aqui cada um em detalhes, mas, no capítulo 3, faremos uma descrição daqueles que nos interessam particularmente. Contentamo-nos, por ora, em mencionar os mitos identificados por Bagno: a) A língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente; b) Brasileiro não sabe português; c) Português é muito difícil; d) As pessoas sem instrução falam tudo errado; e) O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão; f) O certo é falar assim porque se escreve assim; g) É preciso saber gramática para falar e escrever bem; h) O domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.

Conforme Bagno (2000), embora existam muitas línguas faladas no território brasileiro, isto é, somos um país multilíngüe, é incontestável que o português equivale à língua hegemônica e constitui nossa identidade lingüística mais íntima. Essa hegemonia, contudo, incluiu historicamente ações políticas mais duras, como as do Marquês de Pombal, como já referimos anteriormente, o qual proibiu o ensino de qualquer outra língua no território que não fosse o português (dirigia-se em especial aos jesuítas); ou ainda do governo Vargas, quando se intensificou a campanha pela nacionalização, proibindo aos imigrantes o uso de qualquer outra língua que não fosse o português. Tais medidas de política lingüística coibitiva serviram ao propósito de instituição de uma língua oficial, percebida como única língua no território nacional. O que se evidencia também através dessas medidas é a íntima associação entre língua e Estado, fato a que aludimos anteriormente ao abordarmos a obra de Bourdieu (1998), quando este afirma que “a língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais”.

A consideração desta língua “oficial” como língua mais bonita, mais correta e de difícil acesso encontra acolhida inclusive entre os brasileiros letrados, que discriminam não só o modo de falar das classes menos privilegiadas, como também o próprio modo de falar, a sua variedade lingüística. A escola, ao optar pelo ensino das normas prescritas na GN, representa uma das forças que busca refrear a mudança da língua e, assim, tem contribuído para a manutenção do preconceito ao enfatizar somente a variedade de prestígio no ensino. Contudo, a aquisição dessa norma-padrão como um bem de consumo é objeto de desejo de camadas sociais que vêem nela um instrumento de ascensão social e inserção no mercado. No capítulo da análise dos dados, veremos como essa noção está presente nos sentimentos dos entrevistados.

Ainda segundo Bagno (2003), cabe à escola discutir valores sociais atribuídos a cada variedade lingüística, a discriminação que recai sobre certas formas, o estigma a elas associado, a fim de conscientizar o aluno de que sua produção lingüística está sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. Os resultados das investigações lingüísticas devem ultrapassar a esfera acadêmica e tornar-se instrumento efetivo para mudança das concepções de língua que vigoram na sociedade. Acredita-se que, conscientes dessa discriminação lingüística e de suas conseqüências sobre a autoestima dos indivíduos, os professores possam redirecionar suas atitudes e comportamentos, valorizando tanto a língua minoritária de seus alunos quanto a variedade do português que dominam. De acordo com Labov, cabe à escola avaliar as diferenças dialetais existentes. Afirma Labov que, se uma criança sofre por causa de seu modo de falar, é uma conseqüência das atitudes sociais como um todo, e também do preconceito manifestado pelo professor em relação à linguagem dessa criança. Dessa forma, as atitudes do professor em relação às variedades utilizadas pelos seus alunos não deveriam mais se pautar em juízos de valor com forte conteúdo mitológico

Relacionando a obra de Bourdieu à de Bagno, a instituição de um mercado lingüístico ocorre por força do social e liga-se à própria instituição de uma língua como oficial, isto é, a idéia de língua está intimamente atrelada à de nação, e, por sua vez, recebeu um reforço na visão romântica de “*ein Volk, eine Sprache*”. E mesmo no mito bíblico da Torre de Babel o monolingüismo aparece como o normal, enquanto o plurilingüismo é apresentado como a instauração da confusão, da incompreensão, do caos (Lüdi). Haugen (2001: 106) já dizia que

o ideal nacional exige que haja um único código lingüístico por meio do qual tal comunicação possa existir. [...] Na língua isso significa a insistência não só em ter uma língua, mas em ter sua própria língua, o que exige sua codificação e sua elaboração.

Além disso, afirma Haugen (2001) que normalmente é o vernáculo de uma elite que é selecionado como língua “nacional”, sendo essa língua-padrão instrumento de uma autoridade, o qual pode oferecer a seus usuários recompensas materiais na forma de poder e posição. Seu domínio tem oferecido

o acesso ao título de membro de uma nação, uma identidade que dá à pessoa o ingresso num novo tipo de grupo. [...] O tipo de importância atribuída a uma língua neste contexto pouco tem a ver com seu valor enquanto instrumento de pensamento ou persuasão. É primordialmente simbólico, uma

questão de prestígio (ou falta de prestígio) que se prende a formas ou variedades específicas da língua em virtude da identificação do *status* social de seus usuários (Haugen, 2001: 113-114).

Em outras palavras, a instituição de uma língua nacional tem relação com o poder e, dessa forma, torna-se objeto de desejo de seus falantes. Parece-nos que este “jogo” de relações sociais de poder instaura a ideologia vigente na sociedade e prepara o cenário em que surgem os mitos, os quais passam a encontrar apoio nos preceitos da GT para sua perpetuação. Subjugado pela força dessas relações sociais, o indivíduo passa a repetir o que se instituiu como uma verdade coletiva. O mito, portanto, está enraizado no jogo das relações sociais e se manifesta através do indivíduo que, desta forma, assegura a sua sobrevivência e difusão.

Reconhecendo que o conflito lingüístico ocorre não somente em função das variedades da língua “nacional”, mas também em função de línguas minoritárias, Bagno (2003: 87) afirma que

a idéia mesma, amplamente difundida e aceita, de que o Brasil é uma nação monolíngüe (uma ‘unidade na diversidade’) também se enquadra comodamente num projeto de negar, pura e simplesmente, a existência daquilo que não pertence às elites, num processo ideológico de ocultamento e apagamento dos conflitos sociais provocados pela realidade das inúmeras situações passadas e presentes de multilingüismo.

Para desvelar esses aspectos em uma situação de multilingüismo, perguntamos quais as implicações disso no fato de um falante dominar não apenas uma variedade estigmatizada do português, mas também uma outra língua, minoritária e marginal; para tanto, precisamos discutir alguns conceitos e opiniões relevantes em relação ao bilingüismo, enquanto resultado natural de contatos lingüísticos como os observados nas escolas e localidades abrangidas por este estudo.

1.4 Visão do bilingüismo na pesquisa e na sociedade

Há indivíduos monolíngües, bilíngües ou multilíngües. Skutnabb-Kangas (1988) afirma que a maior parte dos multilíngües não o são por opção própria, mas porque sua língua materna difere da do país em que vivem. Dominando outra língua, que lhes serve como meio de comunicação com pais e com seu grupo, aprenderam a

conhecer sua cultura e sua história; entretanto, se pretendem ter acesso a uma boa educação e participar da vida social, econômica e política do país em que vivem, são obrigados a aprender a língua oficial desse país. Para essas pessoas, o bilingüismo torna-se uma necessidade, e seria função do sistema educacional providenciar ou garantir-lhes o acesso a uma educação bilíngüe de qualidade. Essa situação constitui, porém, uma fonte de conflitos e tensão, razão por que a realidade de línguas em contato merece sempre uma atenção especial.

Conforme Jakobson (1953 *apud* Romaine, 1995: 1), “o bilingüismo é [...] o problema fundamental da lingüística”. Sua amplitude é comprovada por Skutnabb-Kangas (1988: 9-10), quando afirma que, embora a maioria dos 200 países do mundo seja considerada oficialmente monolíngüe, neles vivem falantes de 4 a 5 mil línguas. Ora, se há muito mais línguas do que países, e se a maioria deles decide ser oficialmente monolíngüe, o que estará acontecendo às demais línguas e seus falantes? Serão eles monolíngües, assim como o país em que vivem? Se são monolíngües, em qual das línguas o são: na sua língua materna ou na língua oficial do país, tornada oficial pelas elites? Ou, pelo contrário, tornam-se bilíngües? Se assim é, qual é a melhor maneira, para um falante de língua minoritária, conseguir esse bilingüismo? Como se vê, é preciso considerar uma série de questionamentos na análise de situações de contato lingüístico. No cenário mundial, o bilingüismo não tem sido devidamente considerado por políticas lingüísticas que atendam aos anseios dos grupos étnicos envolvidos. Segundo Brito de Mello (1999: 37-38),

A tendência natural do Estado é não dar prioridade à questão do bilingüismo, em geral, por razões econômicas, ideológicas, políticas e sociais. A falta de uma política educacional oficial, com base em um planejamento lingüístico que leve em consideração o reconhecimento, a compreensão e o respeito pelo contexto bilíngüe, faz com que se acentue ainda mais a situação estigmatizante na qual essas minorias⁵ se encontram.

Essa desconsideração em relação à realidade bilíngüe ou multilíngüe (ou plurilíngüe) talvez se deva às controvérsias existentes quanto aos malefícios e benefícios que ele acarretaria. Pesquisas comprovam que o bilingüismo ou plurilingüismo, por um certo período de tempo, foi visto como fator gerador de

⁵ Adotamos aqui o conceito de “minorias” apresentado por Brito de Mello (1999:38): “Entende-se por minoria um grupo de pessoas que forma uma comunidade étnica de menor prestígio e *status* em relação às demais pessoas que vivem em um determinado país ou comunidade”.

problemas nas comunidades ou países em que existe; conseqüentemente, representaria um mal a ser extirpado. O que dizem, no entanto, as pesquisas?

No cenário mundial, o bilingüismo é abordado sob vários enfoques. Najab (1989), ao abordar os efeitos do bilingüismo sobre o funcionamento cognitivo, salienta que os primeiros estudos sobre os supostos efeitos remontam a 1920 e 1930. Na época, concluiu-se que o bilingüismo tinha um efeito **negativo** tanto sobre a inteligência quanto sobre as atividades criativas e que causava cansaço e confusão mental. Esses estudos, todavia, por carecerem de seriedade metodológica, deixaram prevalecer crenças de seus autores, vinculadas a tensões sociais e políticas.

A noção de que o bilingüismo seria um distúrbio cognitivo que comprometeria o desenvolvimento de crianças bilíngües encontrou forte acolhida nos Estados Unidos – como nos relata Brito de Mello (1999) - e também na França – conforme De Heredia (1989). A constatação de que filhos de imigrantes, crianças bilíngües, apresentavam um desempenho acadêmico menos satisfatório que o de seus colegas monolíngües, do que resultava o fracasso ou insucesso escolar, disseminou a idéia do bilingüismo como um mal a ser evitado, por supostamente provocar enganos e atrasos na aquisição da linguagem. Essas crianças apresentariam um “emprego dificultoso” tanto da língua oral quanto da língua escrita, fruto das interferências de sua língua materna e também da “má qualidade” dos modelos lingüísticos familiares. O mesmo atraso escolar teria sido comprovado por testes realizados no País de Gales, segundo De Heredia (1989). O bilingüismo seria nocivo tanto no plano lingüístico quanto no plano cognitivo, levando algumas pessoas a pensar que “falar duas línguas não é falar bem nem uma, nem outra língua” (De Heredia 1989:194).

Nos Estados Unidos, devido aos resultados dessas pesquisas, chegou-se a oferecer a essas crianças uma educação compensatória por meio de programas de imersão na língua da cultura dominante, supondo que, melhorando seu desempenho lingüístico – baseando-se na teoria do déficit lingüístico, do sociólogo inglês Bernstein⁶, surgida a partir da década de 60 - , conseguir-se-ia melhorar seu desempenho na escola. Essa teoria foi, posteriormente, criticada por Labov, o qual demonstrou a inadequação

⁶ Segundo a teoria de Bernstein, a carência de estímulos culturais e lingüísticos privaria as crianças de um modelo adequado que auxiliaria no seu desenvolvimento cognitivo. As crianças de classes menos favorecidas chegariam então à escola com uma linguagem deficitária porque não dominam a variedade

das condições de realização da pesquisa como uma das causas para esses resultados distorcidos.

Outro aspecto que devemos ressaltar como decorrência do bilingüismo é a mistura de línguas, a qual, de acordo com Cadiot (1989: 139-140), é estigmatizada, considerada inaceitável, vergonhosa e associa-se à representação social do “impuro”, algo reforçado pela escola, que prega a valorização da integridade simbólica da língua. Todavia, quem se dedica a investigar a mistura de línguas – *code-switching* e *code-mixing* – percebe que ela não constitui um problema, antes é uma habilidade do falante, o qual chega a construir uma gramática própria para essas misturas. No capítulo da análise dos dados, mostraremos que os informantes caracterizam negativamente a mistura de línguas, como algo “impuro, que não é nem uma língua, nem outra”.

Além disso, são motivo de preocupação e de discriminação os casos de interferência, que pode ocorrer no nível lexical, fonológico ou morfossintático. Interferências fonológicas são muito perceptíveis e são alvo de reclamações freqüentes dos professores, que procuram formas de “corrigir” seus alunos: afirmam eles que os alunos misturam fonemas e letras, ou seja, a interferência ocorre tanto na fala quanto na escrita. De Heredia (1989: 200) já destaca que “Quando um locutor não dispõe, em sua língua, de um som ou de uma distinção de sons, é extremamente difícil para ele reproduzi-los, ou mesmo entendê-los na língua que ele está aprendendo”. Entretanto, como já é freqüente pensar que o aprendiz de língua estrangeira não chega a se desvencilhar dos “hábitos” contraídos em sua língua materna, esta passa a ser vista, numa perspectiva pedagógica, “como um obstáculo, uma fonte de dificuldades, de erros, de enganos. Seus efeitos são perniciosos, pois entram a aquisição da segunda língua. A solução é, portanto, silenciá-la, esquecê-la (momentaneamente) ou, ao menos, desativá-la” (De Heredia, 1989: 201). Nas realidades pesquisadas, pode-se perceber que os professores, em certos momentos, consideram a língua materna dos alunos como fonte de dificuldades, alegando que os alunos bilíngües cometem muitos “erros de grafia e de pronúncia”.

Skutnabb-Kangas (1988: 12) afirma que atitudes negativas em relação ao multilingüismo permeiam tanto o multilingüismo oficial num país (muitas vezes

padrão, o que as levaria ao fracasso na aprendizagem, uma vez que se acreditava que às habilidades lingüísticas corresponderiam habilidades cognitivas.

encarado encarado como divisão da nação), como o multilingüismo individual. Ser bilíngüe, em muitos países, é, segundo Skutnabb-Kangas, usado como sinônimo de “ser pobre, estúpido e deseducado”. Além disso, provir de uma minoria lingüística num país de orientação monolíngüe significa, muitas vezes, miséria e não-educação.

Também Kielhöfer & Jonekeit (1983: 7-8) afirmam que, até 1950, era comum a idéia de que o bilingüismo traz uma série de desvantagens para as crianças. Afirmava-se que aprender simultaneamente duas línguas sobrecarregava a criança; que crianças bilíngües não aprendem bem nem uma nem outra língua corretamente; que crianças bilíngües são crianças lingüisticamente atrasadas, que não são criativas e que não têm língua materna; alegava-se, ainda, que elas cometiam muitos erros, transferindo aspectos de uma língua para outra, isto é, o bilingüismo acarretaria casos de interferência fonológica, lexical e sintática. Além disso, diversas concepções relacionadas à personalidade também eram freqüentes: dizia-se que crianças bilíngües são menos inteligentes, não têm imaginação, são calculistas, mentirosas, não têm raízes nem pátria e sofrem de complexo de inferioridade.

O avanço dos estudos sobre o bilingüismo permitiu um olhar diferente sobre a questão: pesquisas evidenciaram que muitas das crenças acima referidas constituem um engano. Passemos, então, aos resultados de algumas pesquisas que destacam os efeitos **positivos** do bilingüismo.

Alguns estudos longitudinais contribuíram para desfazer a imagem negativa da criança bilíngüe. O primeiro de que temos conhecimento, conforme Romaine (1995), foi empreendido em 1913 por Ronjat, que educou seu filho Louis em duas línguas, obedecendo ao Método de Grammont: “une personne, une langue”⁷.

Além deste estudo, Romaine (1995) cita o de Leopold, que estudou a aquisição simultânea de inglês e alemão por sua filha Hildegard durante dez anos (1939-1949). Leopold falava somente alemão com a filha e com a esposa; a mãe se dirigia à filha somente em inglês. Leopold fez registros em diários, enfocando o desenvolvimento do vocabulário, a aquisição da fonologia, a formação de palavras e a estrutura de frases. Tanto Ronjat quanto Leopold concluíram que o bilingüismo não trouxe nenhuma desvantagem aos filhos. Leopold destaca que, pelo contrário, evidenciou-se que o bilingüismo quebra a íntima associação entre forma e conteúdo, ou seja, o bilíngüe

percebe a arbitrariedade da relação entre palavra e significado; que a criança bilíngüe presta mais atenção às coisas indicadas, às situações, às ações descritas, às idéias expressas do que às formas fonéticas pronunciadas, ou seja, o bilíngüe revela maior sensibilidade aos aspectos semânticos das palavras e ao caráter arbitrário dos significantes.

Kielhöfer & Jonekeit (1983) também optaram por uma educação bilíngüe: ensinaram aos filhos (Olivier e Jens) a língua do pai (alemão) e a da mãe (francês), simultaneamente, desde o seu nascimento. A mãe acompanhou os filhos e fez registros até a idade de cinco anos. Conclusões a que chegaram os pais: apesar de se falar que ocorrem distúrbios como atraso na linguagem, por exemplo, isso não se evidenciou no caso de Olivier e Jens. Os únicos “distúrbios” notados foram as misturas de línguas e erros causados pelas interferências, ou seja, regras de ambas as línguas que se sobrepõem.

Os estudos acima, portanto, comprovam que o bilingüismo não é prejudicial ao indivíduo. Deve-se salientar, contudo, que estes estudos são de pais lingüistas estudando os próprios filhos, portanto lidam com um bilingüismo elitista e aditivo. Além disso, em nenhum dos casos, nenhuma das línguas envolvidas (tanto a língua majoritária quanto a língua minoritária) era estigmatizada; ao contrário, ambas *línguas-standard*, gozavam de prestígio, o que não é a situação das línguas minoritárias, em sua maioria. Atitudes positivas em relação ao bilingüismo e às línguas em questão parecem ser, aliás, condição *sine qua non* para o êxito da aprendizagem de língua (cf. Skutnabb-Kangas, 1988: 13)

Conforme Kielhöfer & Jonekeit (1983), a partir de 1950, através de pesquisas desenvolvidas no Canadá, nos Estados Unidos e na Bélgica, evidenciou-se que uma criança bilíngüe aprende brincando uma língua estrangeira que outras crianças aprendem mais tarde na escola, com muito esforço, e aprende melhor e mais perfeitamente do que seria possível mais tarde; pesquisas teriam revelado ainda que crianças bilíngües são mais flexíveis e adaptáveis que as monolíngües, além de serem mais inteligentes, interessadas e habilidosas, o que não pode, contudo, ser debitado ao bilingüismo. Conforme De Heredia (1989: 191), “Vários estudos em diferentes países

⁷ [Grammont, foneticista francês, propõe que cada progenitor se dirija aos filhos em sua língua materna.](#)

tendem a mostrar que quanto mais a língua materna for valorizada e conservada ‘pura’ em casa, mais se aceita a língua do país receptor e mais se consegue sucesso na escola”.

Cummins (1996:18) enfatiza a importância do princípio da interdependência das línguas, segundo o qual “quanto mais se conhece a língua materna tanto melhor se aprende outra língua e tanto melhor o aluno desenvolve sua aprendizagem”. Isso significa, em outras palavras, que quanto melhor o aluno conhece sua língua minoritária, em nossa realidade o Hunsrückisch ou o vêneto, tanto melhor aprende o português. Conforme Cummins, a introdução da língua minoritária na escola não traz prejuízo sobre a língua da maioria; ao contrário, o desenvolvimento da língua materna potencializa a língua dominante e alunos bilíngües submetidos à aprendizagem nas duas línguas obtêm um resultado melhor do que os outros.

Titone (1983) enfatiza que aquele aluno que, além de sua língua materna, estuda e sabe uma segunda língua, aprende com mais facilidade uma terceira língua. O bilingüismo, além disso, constitui um enriquecimento uma vez que estimula o desenvolvimento de uma consciência lingüística, leva o indivíduo a cultivar atitudes favoráveis em relação a outras culturas e povos, além de possibilitar um contato com indivíduos de cultura e mentalidade diferentes.

Quando à questão dos “erros” atribuídos ao falante bilíngüe, Romaine (1995) destaca que nem sempre é fácil dizer o que constitui um erro de fato e o que é típico do desenvolvimento. Alegar que crianças bilíngües cometem erros generalizando regras de uma língua para outra é precipitado, e ela comprova isso através de exemplos: a transferência do uso de preposição de uma língua para outra, quando esta não a usa, considerada fruto do bilingüismo, na verdade ocorre também com crianças monolíngües; portanto não pode ser atribuída ao bilingüismo.

O bilingüismo ou multilingüismo, em termos mundiais, atualmente é encarado como fator positivo e desejável. Dessa forma, a educação bilíngüe seria altamente desejável, através de políticas educacionais que se preocupassem com o bilingüismo. Entretanto, de acordo com Skutnabb-Kangas (1991: 29-37), mesmo que um país seja bilíngüe ou multilingüe e o bilingüismo ou multilingüismo sejam declarados objetivos da educação, a ênfase tem recaído na aprendizagem da língua majoritária, para sua incrementação, isto é, o bilingüismo da minoria não é desejável, não se ensina a língua minoritária. O ensino da língua materna é tolerado somente se servir para um domínio

melhor da língua majoritária, o que se pode comprovar através do exemplo de países europeus, cujos programas educacionais, apesar de apregoarem o bilingüismo, objetivam o bilingüismo com a assimilação da língua minoritária para a língua majoritária. Esta visão está também fortemente presente em alguns grupos de língua minoritária, que desejam que seus filhos aprendam “bem” a língua majoritária para poderem obter sucesso. Muitos destes grupos sentem-se envergonhados de sua língua materna, de suas origens e de sua cultura e, assim, procuram identificar-se com o grupo majoritário, o que exige também o domínio da língua desse grupo. Também no Brasil tivemos exemplos de incentivo ao ensino bilíngüe, como nos relata Luna (2000), no estado de Santa Catarina, contudo a finalidade era o monolingüismo na língua dominante, o português. Outras vezes, há uma posição contrária, e os falantes de línguas minoritárias desejam preservá-la, insistindo em que ela seja usada como meio de instrução para que ocorra sua manutenção. Analisando alguns programas de ensino bilíngüe, Skutnabb-Kangas (1988: 13) concluiu que o sucesso desses programas não depende tanto da língua utilizada como meio de instrução – a língua minoritária ou a língua majoritária –, como das “condições” sob as quais a instrução leva a um alto nível de bilingüismo, ou seja, obtêm sucesso os programas que de fato objetivam o bilingüismo, um bilingüismo aditivo, com um sentido social positivo, sem a marginalização de uma das línguas. Os programas cujo objetivo é a dominância em uma das línguas, negligenciando a outra, estão fadados ao fracasso. Skutnabb-Kangas (1988: 13) diz que, nestas condições, existe na sociedade um “linguicism”, assim como há outros “-ismos” . Skutnabb-Kangas define “linguicism” como *“ideologies and structures which are used to legitimate, effectuate and reproduce an unequal division of power and resources (both material and non-material) between groups which are defined on the basis of language (on the basis of their mother tongues).”*⁸

Todos esses estudos enfatizam o bilingüismo como altamente desejável, como um capital lingüístico (Bourdieu) desejável e de valor.

Pensando no contexto brasileiro, ainda parece imperar a imagem de país monolíngüe, cuja língua oficial, o português, é amplamente dominada pelos falantes de

⁸ “ideologias e estruturas que são usadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma desigual divisão de poder e recursos (ambos material e não-material) entre grupos que são definidos na base da língua (na base de sua língua materna)” (p. 13).(tradução nossa)

todo o território nacional. Esta visão monolíngüista vem sendo, no entanto, fortemente combatida. Conforme Oliveira (2003: 7), no Brasil hoje são faladas em torno de 210 línguas: 180 línguas indígenas e por volta de 30 línguas alóctones, tais como o alemão, o italiano, o polonês, o japonês, etc. Embora a Constituição brasileira de 1988 tenha reconhecido o direito dos indígenas à alfabetização em sua língua materna, permanece omissa em relação às línguas de imigrantes, não havendo nenhuma política lingüística que se volte para essa realidade. Pelo contrário, a política lingüística de que se tem notícia foi a do apagamento dessas línguas: já em 1757 o Marquês de Pombal, através do *Diretório dos Índios*, proibiu o ensino de qualquer outra língua no território que não fosse o português (dirigia-se em especial aos jesuítas); Luna (2000), ao analisar as ações do governo dirigidas à educação dos teuto-brasileiros no estado de Santa Catarina, nas quatro primeiras décadas do século XX, constata que a ação governamental, apesar de prever o ensino bilíngüe, propunha a assimilação do imigrante, sem preocupação com a manutenção de sua língua. Além disso, o sistema escolar criado pelos imigrantes, que mantinham suas próprias escolas, começou a ser desmantelado a partir de 1938, com a Campanha de Nacionalização da era Vargas, durante a qual ganhou força a idéia de que os direitos das minorias constituem uma ameaça à unidade nacional e à integridade da nação. Luna (2000: 82), afirma que

Essa ideologia, comumente ilustrada pelo jargão ‘uma língua, uma nação’ (Mikes, 1986), reflete a visão de que a concessão de direitos lingüísticos e culturais leva à possibilidade de reivindicações maiores por autonomia e independência econômica e política.

O pluralismo cultural (e lingüístico), naquela época, era percebido como indesejável e uma ameaça à unidade do Brasil. Pereira (2003) refere que a história da educação bilíngüe no Brasil sempre esteve relacionada à história política do país e, desde a chegada dos portugueses até hoje, houve políticas repressivas, as quais, no entanto, não surtiram efeito tendo em vista que essas línguas continuam a ser faladas até hoje. Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, sugere que, no Ensino Médio, além da obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, seja oferecida, em caráter optativo, uma segunda língua estrangeira, isto é, sugere respeito às diferenças lingüísticas. Normalmente, entretanto, prevalece uma realidade contrária àquela apregoada pela LDB: o bilingüismo constitui um problema social, uma fonte de conflitos visto que as línguas dos grupos minoritários

não possuem *status* oficial, suas variedades não são reconhecidas ou valorizadas e os membros desses grupos devem aprender a língua majoritária para interagir com o grupo lingüístico dominante.

Pereira (2003) menciona que, atualmente, temos conhecimento de alguns programas de educação bilíngüe, motivados “por um lado, por razões econômicas, envolvendo movimentos de imigração e perspectivas de emigração e, por outro lado, por razões de identidade étnica” (Pereira, 2003: 56). No primeiro grupo, cita o que denomina bilingüismo de elite: normalmente indivíduos da classe média alta usam o sistema educacional para se tornar bilíngües, vendo nisso a possibilidade de continuar os estudos no exterior, dominar sem sotaque uma língua estrangeira e estar preparado para o mercado de trabalho; o bilingüismo, assim, representa um fator de distinção social. No segundo tipo, encontramos, na região sul, por iniciativa do Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Políticas Lingüísticas (IPOL), um projeto para a revitalização da língua alemã a partir de seu ensino na escola pública de Blumenau. Baseando-se na origem étnica da comunidade local, este projeto “poderá proporcionar aos aprendizes o modelo de bilingüismo aditivo”, constituído de “um alto nível de proficiência em ambos aspectos cognitivo-acadêmico e comunicativo de L1 e L2”, além da “manutenção de uma forte identidade etnolingüística e crenças positivas em relação a sua própria língua e cultura enquanto são mantidas atitudes positivas em relação à segunda língua e à cultura daquele grupo” (Pereira, 2003: 60). Uma orientação desse tipo vai ao encontro do que sugere Skutnabb-Kangas (1988: 13): programas de educação bilíngüe que obtêm sucesso são aqueles que objetivam um bilingüismo aditivo, sem estigmatização de uma das línguas.

Bortoni (1993), em relação aos problemas detectados no ensino do português, defende a adoção de currículos bidialetais para beneficiar alunos provenientes de segmentos isolados, geográfica e socialmente, como estratégia eficaz para a superação das graves distorções do país, o que considera uma solução para o baixo rendimento e evasão. Segundo Bortoni, a inspiração para tal proposta sedimenta-se no comprovado êxito dos currículos bilíngües de ensino, que buscam a preservação do código minoritário. Na educação bidialetal, ela sugere um novo código não como substitutivo, mas aditivo. Acredita-se que se pode estender aspectos que ela julga importantes na educação bidialetal para o problema das línguas de imigrantes:

a) respeito às características culturais e lingüísticas do aluno, o que lhe garantirá a manutenção de sua auto-estima e viabilizará sua integração na cultura da escola, que lhe é razoavelmente estranha, e b) o conhecimento, por parte da escola, das características da competência comunicativa que o aluno traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar” (Bortoni, 1993: 78).

A mesma idéia já é apresentada por Votre (1980), que recomenda atenção à linguagem da criança para propor sua alfabetização, que muitas vezes concorre com uma dupla tarefa de aprender a língua da escola e de se alfabetizar nessa outra língua, diferente da sua variedade materna. Da mesma forma, Soares (1987) sugere um bidialetalismo funcional a fim de evitar ou minimizar os problemas de evasão e de repetência na escola. Em síntese, aposta-se nessas propostas para uma “pedagogia culturalmente sensível”, segundo Erickson (1987), defendida por Bortoni-Ricardo & Dettoni (2001).

O que se defende, portanto, é que, a par da tematização das diferentes culturas, o bilingüismo também seja tematizado no currículo escolar. O que há é uma carência significativa de estudos sobre o bilingüismo no ambiente escolar. O que existe são estudos que abordam casos de interferência e outros mais ligados a questões de etnicidade. Citem-se, a título de exemplo, Marchant (1965), Hennes (1979), Damke (1988), Altenhofen (1990), Gianni (1997), Von Borstel (1989) e, mais recentemente, Jung (2003), que investigou a questão do gênero, etnicidade, língua e as práticas do letramento em uma comunidade rural multilíngüe.

Por fim, o presente estudo tem por objetivo contribuir para um desses aspectos que se julga de grande relevância para o êxito do ensino em ambientes multilíngües de línguas minoritárias de base imigrante. Altenhofen (2004a: 87) diz que “o leque de concepções lingüísticas sobre o fenômeno da língua, sobre sua correção gramatical, sobre línguas de imigrantes e seus usuários, sobre a língua legítima e sua aprendizagem como capital social (Bourdieu, 1998), enfim sobre o bilingüismo, segue orientações diversas”, do que se originam diversos mitos relacionados aos contextos bilíngües ou multilíngües. Altenhofen (2004a) identifica alguns mitos, relacionados em estudos já realizados: a) A visão do Brasil como um país monolíngüe e com uma homogeneidade lingüística incrível; b) O mito nacionalista; má vontade contra a valorização da língua materna; c) Proibição da língua minoritária como prática política e didática; d) O monolíngüismo como solução dos problemas de aprendizagem do português; e) A

língua minoritária como culpada do fracasso escolar; f) A deturpação da língua minoritária ou dialeto de imigrantes; g) O bilíngüe não sabe bem nem uma língua nem outra língua; h) O bilíngüe não tem língua materna.

A partir desse referencial, buscamos uma base empírica para investigar como se configuram esses aspectos em uma realidade multilíngüe concreta, que será descrita a seguir, juntamente com os procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa.

2 METODOLOGIA

Com o objetivo de investigar concepções sobre língua e identificar mitos presentes entre professores em situação de contato entre línguas, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa interpretativa.

De acordo com Erickson (1990), entre as características desse tipo de pesquisa estão a articulação do conhecimento particular, específico da ecologia de vida e da experiência continuada dos participantes da ação social e a aproximação da visão dos participantes da do pesquisador, isto é, busca-se o entendimento dos sentidos das ações conforme esses sentidos se definem da perspectiva dos participantes.

Um estudo dessa natureza envolve trabalho de campo, observação, participação, registro e reflexão analítica com base nos registros, além de relatos descritivos, narrativos, persuasivos. Segundo Erickson (1990: 82-83), este tipo de investigação é adequado para responder às seguintes perguntas:

- a) O que está acontecendo aqui?
- b) O que essas ações significam para os atores envolvidos, no momento de sua ocorrência?
- c) Como isso tudo se organiza em padrões de organização social e de princípios culturais para se conduzir a vida cotidiana?
- d) Como aquilo que está ocorrendo está relacionado àquilo que se passa em outros sistemas de ação?
- e) Como a organização da vida cotidiana neste cenário se compara com a organização em outros momentos ou lugares?

Dessa forma, neste estudo faz-se o registro do que ocorre nos contextos pesquisados, através de notas de campo, gravações em áudio e em vídeo; reflexão sobre os registros obtidos no campo através da descrição e relato de colocações diretas dos alunos e dos professores; além disso, geraram-se dados em entrevistas realizadas com professores e com alunos, atribuindo significado às ações a partir do ponto de vista dos participantes. Além disso, entre os propósitos deste estudo está o de “identificar os significados atribuídos a eles [aos eventos] cotidianos tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam” (Erickson, 2001: 12). Para a consecução desse objetivo, um instrumento de coleta de dados valioso foi a entrevista, através da qual buscou-se compreender as crenças, atitudes e valores dos sujeitos da pesquisa acerca de sua visão de língua, de bilingüismo e de aprendizagem. Esses dados foram, na análise, combinados com aqueles obtidos através da observação de aulas, a fim de verificar se aquilo que o professor *faz* confirma aquilo que ele *diz que faz*, ou seja, identificar contradições entre intenções e ações, indo além daquilo que os entrevistados entendem explicitamente, mas identificando os sentidos que estão fora do alcance de sua consciência. A essência é descobrir “o que está acontecendo aqui e agora?”

Assis-Peterson (2001) afirma que etnografia e pesquisa qualitativa podem se equivaler e que a entrevista qualitativa está ligada ao trabalho de campo e à observação participante. Assim, para a análise dos dados, valemo-nos de uma análise qualitativa interpretativa, considerando a observação e a entrevista como complementares.

2.1 Metodologia da análise qualitativa dos dados

Para a análise dos dados deste estudo, optou-se pela metodologia da pesquisa qualitativa interpretativa, que busca entender os fatos como eles acontecem no mundo e como estão inseridos em determinados contextos. A análise qualitativa interpretativa procura observar o fato no meio natural em que ocorre, buscando interpretá-lo segundo o ponto de vista das pessoas envolvidas. Mason (1996) afirma que se trata de apresentar o sentido êmico dos fatos, ou seja, o pesquisador tenta aproximar-se da perspectiva que os informantes têm dos fatos, ainda que não possam articulá-la. A fim de captar essa perspectiva, é fundamental que o pesquisador observe suas próprias ações e

sentimentos, pois, com certeza, sua visão de mundo pode influenciar o meio; afinal, ele não é uma pessoa totalmente neutra. Eu, como falante de alemão, senti o peso da discriminação em relação a essa variedade em diversos momentos da infância e também da adolescência, o que me levou a apagar essa língua. Desfazer-se das próprias concepções para interpretar os fatos a partir da visão do outro, da pessoa observada, não é tarefa fácil, pois nessa interpretação podem aflorar posicionamentos e visões de mundo próprias do pesquisador. Na verdade, o pesquisador busca a articulação de seu conhecimento particular com a visão dos informantes. Atualmente, sabe-se que a visão ética (do pesquisador) não está totalmente eliminada desse tipo de pesquisa, conforme Assis-Peterson.

A análise qualitativa envolve trabalho de campo e exige a constante reflexividade do pesquisador a fim de descrever o que o informante pensa, o que diz e o que quer dizer com isso, isto é, busca entender o fato do ponto de vista de quem o está produzindo. Em outras palavras, trata-se de o pesquisador colocar-se na visão do pesquisado, do informante, tentando revelar universais concretos, e não abstratos. Essa pesquisa, conforme Mason (1996: 5), deve ser estrategicamente conduzida, ainda que seja flexível, e deve envolver a reflexividade constante do pesquisador, que deve perceber seu papel neste processo a fim de obter uma explicação social, para cuja consecução ele seleciona o que julga relevante e, de alguma forma, essa explicação social deve ser generalizável. Isso significa que, apesar de ater-se a uma situação particular, há algum outro lugar em que a situação se repete.

Um dos instrumentos de coleta de dados foi uma ficha de dados pessoais, que buscou informações mais gerais sobre o professor (formação, bilingüismo, área de atuação, por exemplo) e uma entrevista dirigida objetivando detectar sua visão de língua, de bilingüismo e identificar mitos presentes nas realidades pesquisadas. Buscava-se descobrir o sentido que o informante atribui àquilo que faz concretamente e àquilo que afirma fazer. Além disso, foram coletados dados através da observação de aulas para observar a relação de sua visão de língua e do que diz com sua prática em sala de aula. A combinação de dados da observação e da entrevista serviu para confrontar aquilo que o informante disse com aquilo que ele concretamente fez, ou seja, o confronto entre o auto-relato e suas ações para, assim, chegar ao significado do que está acontecendo nas realidades em estudo. Foram realizadas, ainda, entrevistas

informais com alunos a fim de identificar sua visão sobre língua e a clareza em relação à opinião do professor sobre sua variedade de língua minoritária e também do português. Para tanto, foram feitas anotações de campo, que foram transformadas em notas de campo, bem como gravações em vídeo para posterior análise.

Por outro lado, por entendermos que a visão do professor sobre língua e bilingüismo é fator crucial para a manutenção e reprodução de mitos e por considerarmos que essa difusão se torna mais forte quanto maior a intensidade ou representatividade desses mitos, optamos por apresentar alguns percentuais, típicos de análise quantitativa, em nosso estudo. Dessa forma, não julgamos que a análise qualitativa esteja sendo descaracterizada; apenas pretendemos demonstrar a intensidade com que algumas crenças vigem nas realidades pesquisadas. Baernert-Fuerst (1989), em seu estudo sobre uma comunidade de fala alemã no Rio Grande do Sul (Panambi), aliou a análise qualitativa e quantitativa.

2.2 Contexto da pesquisa

2.2.1 Comunidades pesquisadas

Num primeiro momento, imaginava-se realizar a pesquisa somente no município de Imigrante, no qual se encontram falantes de variedades do alemão – Hunsrückisch e vestfaliano (ou sapato-de-pau) - e do italiano, mas, como se acredita haver uma diferença entre a visão e o comportamento de professores que conhecem a realidade lingüística e cultural do aluno e a de professores que não a conhecem, optou-se por selecionar uma escola de ensino médio de Estrela, a qual recebe alunos provenientes do meio rural em que se falam variedades do alemão. Não foi selecionada uma escola de ensino fundamental em Estrela, pois os alunos, neste nível de ensino, não vêm para a cidade, permanecendo na sua comunidade uma vez que lá há escolas.

Imigrante, criado pela lei nº 8.605, de 9 de maio de 1988, é resultado da fusão consentida de dois distritos: um, o de Arroio da Seca, de colonização predominantemente alemã, pertencia a Estrela; o outro, o de Daltro Filho, de colonização com predominância italiana, pertencia a Garibaldi. O município faz divisa

com Coronel Pilar e Garibaldi ao norte, Boa Vista do Sul a leste, Westfália e Teutônia ao sul, e Colinas e Roca Sales a oeste. Abrange uma área de 100km² e dista 140 km da capital do Estado. Sua população é estimada em 3.800 habitantes.

Segundo dados do IBGE (2000), 68,2% da população reside na zona rural, razão por que grande parte da economia do município está voltada para a agricultura, na qual se destaca o cultivo do milho, da soja, do feijão e da mandioca. Na pecuária, são relevantes a produção leiteira e o rebanho bovino, desenvolvendo-se também a suinocultura e a vinicultura, mas o que mais se destaca é a avicultura. Além dessas atividades, há também várias indústrias, destacando-se as do ramo da metalurgia, confecções e têxtil, moveleira, saboaria, fábrica de xampus e cosméticos, laticínios, entre outras.

O município está dividido em doze localidades, nas quais se inclui a sede, Imigrante (antigo distrito de Arroio da Seca), e o bairro Daltro Filho (antigo distrito de Daltro Filho), onde se localiza a escola objeto desta pesquisa. Passemos a fazer um breve relato da formação dessas localidades. A colonização das duas localidades teve início no final do século XIX, por volta de 1865. Os primeiros imigrantes, alemães, chegaram a Arroio da Seca provenientes dos atuais municípios de Teutônia e de Westfália. Poucos anos após, iniciou a colonização de Daltro Filho, também por imigrantes alemães, e, alguns anos mais tarde, chegaram os imigrantes italianos, provenientes de Garibaldi, os quais se estabeleceram mais nos montes e nas encostas, enquanto os germânicos foram ocupando a maior parte do povoado e arredores. Não se pode, pois, estabelecer uma rígida distinção entre alemães em Arroio da Seca e italianos em Daltro Filho; houve interpenetrações com teuto-brasileiros em Daltro Filho e com ítalo-brasileiros em Arroio da Seca. Daltro Filho caracteriza-se, entretanto, pela predominância de descendentes de italianos, que falam o dialeto vêneto, enquanto a sede, Imigrante, pela predominância de descendentes de alemães, que falam o dialeto Hunsrückisch e também o vestfaliano.

Estrela pertence à microrregião colonial fisiográfica da Encosta Inferior do Nordeste, possui uma área de 195 km² e dista 113 quilômetros de Porto Alegre. Sua população, de acordo com o censo do IBGE/2000, é de 27.381 habitantes, dos quais 22.695 residem na área urbana. Além do distrito sede, há os distritos de Delfina, Costão e Glória. O município emancipou-se em 20 de maio de 1876, de Taquari, conforme a

Lei nº 1044. Limita-se ao norte com o município de Colinas; ao sul, com Bom Retiro do Sul; ao leste, com Teutônia e Fazenda Vila Nova; a oeste, com Lajeado e Cruzeiro do Sul.

Os primeiros colonizadores, alemães, começaram a chegar a Estrela por volta do ano de 1856, vindos de São Sebastião do Caí e de São Leopoldo. No ano de 1858, foi fundada a Colônia denominada Teutônia, que abrangia uma extensa área do município e foi ocupada por saxões, renanos e vestfalianos. Após alguns anos da fundação dessas duas colônias, foram chegando cada vez mais imigrantes alemães, o que se evidencia pelos sobrenomes Mallmann, Knecht, Scheibel, Wendt, Sulzbach, Ohlweiler, Eidelwein, Schossler, entre outros.

A economia de Estrela está baseada na indústria de transformação, sendo responsável pela fabricação de materiais plásticos, produtos metalúrgicos, vestuário, calçados, produtos alimentícios e bebidas. Na área rural, predominam pequenas propriedades, na maioria na faixa dos 10 ha, com uma produção diversificada de produtos agrícolas: milho, soja, cana-de-açúcar, mandioca, batata doce e feijão. Destaca-se, ainda, a produção leiteira e estão em ascensão a avicultura e a suinocultura.

Segundo levantamento de Organização das Nações Unidas (ONU), Estrela destaca-se pelo elevado padrão de qualidade de vida, credenciando-a como um dos melhores lugares para viver no Brasil. Existe uma grande preocupação com a educação no município. A frequência à escola, do aluno na faixa etária dos 7 aos 14 anos, é muito intensa: aproximadamente 95% desta faixa freqüentam a escola. O município possui vigorosa rede de ensino: 11 escolas estaduais, 12 escolas municipais, 03 escolas particulares, 11 creches, escola especial da APAE, Projeto Crescer do SESI, CEMAI (Centro Municipal de Atendimento Integrado).

Percebe-se, ainda, em Estrela, uma intensa valorização da cultura alemã, o que se pode explicar, por exemplo, a existência de um grupo de danças folclóricas alemãs, mantido pela Comunidade Evangélica. Fundado em 1964, é o grupo de danças mais antigo do país, com atividades ininterruptas há 40 anos. Integram-no mais de 460 dançarinos e está subdividido em 10 categorias. Além disso, a presença da cultura alemã evidencia-se numa série de festas que ocorrem no município, principalmente no mês de seu aniversário: A EstrelaFest, a Parkchoppfest, a Koloniefest, o Festival do Chucrute, a Brodfest (esta no mês de agosto).

Além disso, embora em número menos significativo, os descendentes de italianos estão se firmando junto à comunidade estrelense: existe a “Società italiana ‘Fiori dei Piani’”, que promove anualmente diversos eventos típicos.

2.2.2 Escolas pesquisadas

Definidas as comunidades para a pesquisa, foi necessário selecionar as escolas. Optou-se por duas escolas: uma escola de ensino fundamental em Imigrante, no bairro Daltro Filho, que se caracteriza como comunidade plurilíngüe no meio urbano, e uma escola de ensino médio em Estrela, também meio urbano.

A escola de Daltro Filho, escola A, foi selecionada por diversas razões: recebe alunos falantes de variedades do alemão e do italiano, realidade multilíngüe que nos interessa pesquisar; os professores desta escola residem na própria comunidade, portanto conhecem a realidade lingüística e cultural do aluno; constitui a única escola de ensino fundamental completo mantida pela rede municipal de educação; além disso, acredita-se que a situação de contato de três línguas possa influir na visão que professores têm sobre língua e língua minoritária. Julga-se que, como os professores moram no local e possuem uma cultura semelhante à dos alunos, incluindo modo de vida e língua, seja possível não haver tantos mitos presentes nesta realidade. Os mitos a que nos referimos aqui são apresentados e descritos no capítulo 3.

A escola de Estrela, escola B, foi selecionada após um contato inicial com diversas escolas da sede: interessava-nos uma escola que recebesse alunos falantes de alemão ou de italiano, os quais, na escola da sede, constituiriam uma minoria lingüística não só em termos de prestígio da língua, mas também uma minoria numérica, fato que deve influir na visão dos professores sobre língua e língua minoritária (neste caso, o alemão). Como os professores não conhecem nem convivem com a realidade destes alunos, imagina-se que os mitos em relação à língua falada pelos alunos se tornem mais perceptíveis. A partir de um contato inicial com diversas escolas, constatou-se que a única escola que ainda recebe um significativo número de alunos falantes de outra língua é a Escola Estadual de Ensino Médio de Estrela, e esses alunos concentram-se no turno da tarde.

Dessa forma, justificada a escolha das duas escolas, passamos a descrever brevemente cada uma delas.

A **escola A** localiza-se no bairro Daltro Filho, município de Imigrante. É a única escola de ensino fundamental “completo” mantida pela rede municipal de educação, a qual garante transporte escolar gratuito aos alunos. (Uma das duas outras escolas municipais trabalha com alunos da pré-escola e a outra com alunos da 1ª à 4ª série). As atividades ocorrem no turno da manhã – quando atende a alunos de 5ª a 8ª séries – e no turno da tarde – quando atende a crianças no Jardim de Infância e de 1ª a 4ª séries. O total de alunos na escola é 132, assim distribuídos: 66 alunos de 5ª a 8ª série e 66 alunos do Jardim à 4ª série. A pesquisa envolveu professores que atuam de 5ª a 8ª série.

Os alunos, em sua maioria, pertencem à classe social média baixa, ainda que seja difícil definir exatamente o que isso significa. Ressalte-se que, apesar de dificuldades econômicas, são alunos que não passam privações maiores, tais como a fome, por exemplo. Os pais dedicam-se predominantemente à agricultura e também à criação de frangos e gado leiteiro, além de alguns trabalharem na indústria (têxtil e de sabão).

O ambiente da escola é calmo, havendo um clima de respeito e de solidariedade. Os alunos são muito educados, respeitadores e também carinhosos, inclusive com quem “vem de fora”, o que pôde ser percebido, já no primeiro dia de minha presença, pelos cumprimentos que me dirigiam. Há uma preocupação em manter o local limpo e há flores plantadas nos canteiros, o que revela a preocupação dos professores, funcionários e também alunos com a aparência e cuidado com o ambiente físico.

A escola adota como filosofia “Educar indivíduos dotados de senso crítico, cientes do seu papel como agentes transformadores da sociedade local e global.” Enfatiza-se muito que a escola é um bem público, por cuja conservação todos (alunos, professores e funcionários) são responsáveis, respeitando as regras para uma convivência saudável e harmoniosa. Há respeito pelas diversas orientações religiosas e diferentes etnias, cuja integração se busca constantemente, e com sucesso. Segundo a diretora, pregam a “pedagogia do amor”, ou seja, tenta-se resolver os problemas dando atenção ao aluno e ao professor, conversando e propondo soluções, inclusive atribuindo

ao aluno tarefas como forma de “punição” por atos desabonatórios, isto é, atos que não estão de acordo com as regras instituídas, tais como estragar algum material da escola, por exemplo. Nessas situações, os alunos muitas vezes são “punidos” através de “serviços” que prestam para a escola, como, por exemplo, ficar responsável, por certo período de tempo, pela organização da sala dos esportes, “castigo” combinado pelos próprios alunos com a direção. Procura-se incentivar e estimular a empatia, para que possam entender a situação do “outro”, da pessoa com a qual estabeleceu-se um conflito. De acordo com a Diretora, é objetivo fazê-los entender que

nem sempre eles [os alunos] estão com a razão e nem sempre os professores, que há uma maneira de se conversar pra ver quem está correto, que sempre eles precisam se colocá no lugar daquela pessoa que está lá na frente porque ela está responsável naquele momento por aquele grupo de pessoas, por aquele espaço, mas isso não quer dizer que tudo que essa pessoa disser ou fizer seja aprovado por nós, mas que tem que ter modos, jeito pra se chegá num consenso.

A escola oferece aulas de língua estrangeira. O inglês é oferecido desde o Jardim à 8ª série, em caráter obrigatório, mas até a 4ª série não se fazem avaliações nesta língua. Além desta língua estrangeira, desde 2002, por iniciativa de professores e com o apoio posterior da Secretaria Municipal em termos financeiros – aquisição de material adequado e curso para professores -, a escola oferece aulas de alemão e de italiano, da 5ª à 8ª série, em caráter obrigatório; o aluno, todavia, tem a liberdade de escolher qual dessas línguas lhe interessa, isto é, ele assiste a uma delas.

A escola não tem nenhum dado oficial sobre o índice de bilingüismo entre os alunos; acredita-se que seja algo “em torno de 35 % a 40 %, podendo talvez até chegar a 50%”. No entanto, a direção acredita que, apesar de alguns alunos ainda compreenderem italiano, não o falem mais; já o alemão, ao contrário, ela julga que ainda é falado, principalmente em casa, com os pais e com os vizinhos. Na escola, alega a direção, essas duas línguas praticamente não são mais usadas entre os alunos, nas suas interações.

A **escola B**, da rede estadual de educação, localiza-se no bairro Alto da Bronze, zona urbana do município de Estrela. A Escola mantém suas atividades nos três turnos, atendendo a 689 alunos no total das 21 turmas das três séries do ensino médio. A pesquisa ocorreu no turno da tarde, que atende a 186 alunos, divididos em três turmas

de 1º ano, uma turma de 2º e uma de 3º ano. Grande parte dos alunos utiliza o transporte coletivo para dirigir-se à escola.

No turno da manhã, alguns alunos provêm do centro e a maioria é originária dos bairros e dos distritos. Predominam, neste turno, alunos cujos pais pertencem à classe média baixa, constituída por microempresários e funcionários da indústria e do comércio. No turno da tarde concentram-se os alunos provenientes do interior (em torno de 30%) e seus pais são agricultores. É neste turno que se encontram alunos cujos pais mantêm viva a língua alemã em casa e a ensinaram aos filhos. Não houve registro de nenhum falante de italiano.

A Escola orienta-se pela crença em Deus e na pessoa humana. Em sua filosofia consta que “Tem consciência da tarefa de educar os jovens para que sejam responsáveis perante a sociedade, a si mesmos, a seus irmãos e o ambiente (humano, biológico, físico, material e cultural em que vivem). Considera que a dignidade e os direitos e deveres fundamentais do homem devem ser priorizados na sua prática. Vê no trabalho participativo, solidário e interativo com a comunidade a oportunidade de construção de uma sociedade mais humana, mais justa, mais digna. Acredita que o cultivo da verdade, da lealdade e da justiça, que a vivência da compreensão e do respeito são essenciais na formação de homens conscientes, felizes, aptos para o exercício da cidadania” (PLANO DE AÇÃO). Sua preocupação centra-se na formação de sujeitos comprometidos com o saber, com o fazer, com a vida. O objetivo é construir o conhecimento de forma interdisciplinar e de diferentes metodologias, **respeitando a realidade dos alunos** (grifo nosso). Enfatiza-se diariamente a responsabilidade do aluno, seu comprometimento como “ser” que está construindo sua pessoa. Insiste-se em que o aluno conheça seus limites e respeite o próximo.

Os alunos mantêm um bom relacionamento com os professores, e o ambiente, tanto na escola quanto na sala de aula, é muito calmo. Especialmente a turma do 3º ano revelou-se muito solícita com a pesquisadora e “aberta” a comentários, ocorrendo interações frequentes. Segundo a Diretora da escola, o turno da manhã tem trazido alguns problemas em termos de falta de respeito, de limites, e descompromisso maior com os estudos. Já o turno da tarde é considerado “melhor”: os alunos são mais educados, mais respeitosos mais “calminhos” e mais “quietos”, preocupando-se,

especialmente os que provêm do interior, com os estudos e cumprindo todas as tarefas encaminhadas.

2.2.3 Sujeitos da pesquisa

Para a realização deste estudo, foram selecionados seis professores de cada escola: três professores de língua, incluindo um de língua estrangeira (na escola A), e três professores de outras disciplinas. Justifica-se a opção por professores de outras disciplinas por permitir uma comparação que poderia indicar aspectos relevantes sobre a formação específica do professor de língua. Além disso, pretendia-se verificar, desta forma, até que ponto se evidencia a tese defendida por Guedes & Souza (1998) de que “ler e escrever deve ser compromisso de todas as áreas”.

Além disso, entende-se que a visão do professor de língua deve ser diferente da visão do de outras disciplinas uma vez que aquele, supostamente, deve ter recebido formação adequada para trabalhar a questão lingüística em sala de aula, isto é, ele estudou questões relacionadas à língua de forma aprofundada. Entretanto, uma análise prévia dos dados permitiu constatar que não houve diferença entre essas visões, conforme comprovaremos na seção 3.1, razão por que optamos por desconsiderar esta distinção.

Apresentamos, a seguir, no quadro 1, dados sobre idade e formação dos professores pesquisados. P1A indica “professor nº1, da escola A”; a letra B identifica a escola de Estrela. Consideramos essa opção útil pois permitirá, ao longo da análise, identificar facilmente a que contexto estamos nos referindo.

PERFIL DOS PROFESSORES

QUADRO 1: Idade e formação dos professores

	idade	Graduação Ano de conclusão	Especialização Ano de conclusão	Mestrado Ano de conclusão
P1A	38	Geografia/1990	-	-
P2A	47	Estudos Sociais	Geografia e História do Brasil 2003	-
P3A	48	Letras1982	-	-

P4A	44	Biologia 1986	-	-
P5A	33	Letras	Literatura 2001	-
P6A	33	Letras	Literatura 2001	-
P1B	31	Geografia	Geografia em curso	-
P2B	58	Letras	Linguística 1982	-
P3B	40	Biologia	Gestão ambiental 2000	-
P4B	35	Letras 1991	-	-
P5B	31	Física 1995	-	Desenvolvimento Regional – não concluiu
P6B	37	Letras	L. Inglesa 1991	-

Em relação à idade dos professores, destaca-se que mais da metade situa-se na faixa dos 30 anos. Dois deles lecionam há seis anos, um há oito anos e os demais acumulam de dez a trinta anos de experiência em sala de aula, o que deve contribuir para se sentirem mais seguros em seu trabalho.

Além disso, a tabela demonstra que todos estão devidamente habilitados, tendo concluído a graduação, necessária para atuar nesses níveis. Evidencia-se, ainda, uma preocupação com a formação, revelada pela procura por cursos de especialização: mais da metade concluiu curso de especialização e um dos professores fez mestrado (não concluído por não ter elaborado a dissertação). Em termos de formação, os professores da escola B estão mais adiantados: somente um não fez nenhuma especialização, enquanto na escola A três não fizeram.

A fim de visualizar a situação de bilingüismo dos professores, apresentamos o quadro 2, no qual constam as disciplinas em que o professor atua, sua situação linguística e origem étnica.

QUADRO 2: Áreas de atuação e bilingüismo

	Disciplina ministrada	Mono	Bil Ale/ptg	Bil Ita/ptg	Fala	Variedade falada	Origem étnica
P1A	Geografia		X		Não	Hrs ⁹ .	Ale
P2A	Hist/ita			X	Sim	Vên./padrão	Ita
P3A	Ptg/ing		X		Sim	Hrs.	Ale
P4A	Ciências			X	Só com país	Vên.	Ita
P5A	Ptg/ale/ing		X		Só com país	Hrs./padrão	Ale

P6A	Ptg/ale/ing		X		Só com pais	Hrs./padrão	Ale
P1B	Geografia	X			-	-	Ale
P2B	Português	X			-	-	Ale
P3B	Biologia	X			-	-	Ale
P4B	Português		X		Só com pais	Hrs.	Ale
P5B	Fís/quím		X		Sim	Hrs./padrão	Ale
P6B	Português		X		Não	Hrs.	Ale

¹ Para Hrs. leia-se Hunsrückisch; para Vên. leia-se vêneto; para ing., leia-se inglês; para ale., leia-se alemão; para ita., leia-se italiano; padrão identifica a variedade de prestígio; para Hist. leia-se História; Fís. significa Física; Quím. identifica Química.

A partir deste quadro, pode-se perceber o quanto o bilingüismo continua presente, especialmente na escola A, onde todos os professores são bilíngües: dois professores dominam o italiano; quatro, o alemão. Dentre estes, há dois que dominam o inglês, disciplina que também lecionam; são, portanto, trilingües. Entretanto, quando questionados se costumam *falar* esta outra língua, e *com quem*, somente dois admitiram falar a outra língua na comunidade, enquanto três falam somente com os pais e um deles diz que não fala mais, nem mesmo em família, porque sente vergonha da variedade que domina. No capítulo da análise dos dados, explicitam-se as razões para tanto. Destaque-se que somente os professores que lecionam alemão e italiano na escola admitem dominar a variedade de prestígio, o padrão; os demais falam o Hunsrückisch, variedade do alemão, ou o vêneto, variedade do italiano, variedades a que se referem como “dialetos”, opondo-os àquilo que eles denominam “alemão/italiano gramatical” ou, ainda, “oficial”.

A variedade local, que chamam de Hunsrückisch, é identificada por Altenhofen (1996) como o tipo “*abgeschwächtes* Hrs.” (enfraquecido), mais próximo do alemão-padrão por não apresentar determinados traços dialetais que aparecem em outras variedades, por exemplo, o rotacismo, a monotongação de /ei/, / u/ com pronúncia de /ai/ (por exemplo, *deutsch* em vez de *daitsch*).

O que se deve ressaltar nesse contexto é a importância da língua minoritária representada pela variedade local, seja do Hunsrückisch, seja do vêneto, a qual não pode ser confundida com o alemão e o italiano-padrão, localmente denominados de alemão/italiano gramaticais ou oficiais. Toda medida de política lingüística, portanto, deve considerar a língua minoritária da comunidade, a variedade local, e não a “língua

estrangeira” correspondente. A relevância desta distinção se confirma nos próprios preconceitos registrados dentro do alemão/italiano como línguas que abarcam os dialetos-padrão e local minoritário. Na análise dos dados, veremos como os informantes consideram essas variedades.

Já em Estrela, apesar de muitos professores terem crescido ouvindo seus pais falarem alemão, somente três professores são bilíngües alemão-português, dominando o Hunsrückisch. Destes, um continua falando a variedade (e também o padrão, aprendido na escola) na comunidade, ao passo que outro fala somente com os pais (e diz que “só algumas palavras”) e o terceiro alega que não fala mais nem com os pais, pois não sabe mais falar e entende ainda algumas palavras, mas não tudo. Dois dos professores bilíngües são professores de português. Ressaltamos este fato, pois o domínio de outra língua deve permitir ao professor estabelecer comparações e identificar interferências que ocorrem; conhecedor disso, deve ter mais condições de entender as implicações de dominar mais de uma língua e também propor técnicas adequadas para solucionar conflitos e/ou problemas em sala de aula. A tabela, aliada às conversas com os professores, permite constatar que, apesar dos antecedentes bilíngües dos professores em família, a outra língua não foi cultivada, não foi valorizada. O bilingüismo, parece, não representava um “valor” a ser desenvolvido ou incentivado.

2.3 Coleta de dados

Esta pesquisa, situada no âmbito da Sociolinguística, faz uma análise qualitativa interpretativa dos dados coletados durante a pesquisa de campo. Busca-se, então, observar comportamentos dos professores e interpretá-los a partir do ponto de vista destas pessoas, o que exige reflexão constante a respeito do lugar social do observador e dos participantes na pesquisa. Contudo, não é fácil desfazer-se das próprias concepções para interpretar os fatos a partir da visão do outro, da pessoa observada, pois nessa interpretação podem aflorar posicionamentos e visões de mundo próprias do pesquisador.

A escolha de uma comunidade em que pudesse ser um observador de fora e não um membro do mesmo grupo pode contribuir para identificar e descrever fatos que, para

os participantes, são invisíveis, isto é, estão fora do alcance de sua consciência. Entretanto, o fato de, na infância, ter vivenciado uma realidade semelhante à de Daltro Filho (enquanto vivia na localidade de Novo Paris) e, na adolescência, semelhante à de Estrela (enquanto estudei numa escola do meio urbano), talvez não me permita identificar o que é estranho uma vez que a situação me é familiar. Jung (2003: 89-90) reforça este dilema ao falar dos esquemas de interpretação que o pesquisador traz para o campo da pesquisa:

[...] sua tarefa consiste em tomar cada vez mais consciência acerca dos esquemas de interpretação das pessoas observadas e acerca de seus próprios marcos de interpretação culturalmente apreendidos, que ele levou ao campo. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, considerando, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos.

Apesar de considerar a situação familiar, eu não era um elemento do grupo, uma vez que não vivia ali, entre eles. Além do mais, a realidade que eu conhecia era o contato português-alemão e, na escola A, há um contato português-alemão-italiano, ou seja, o contexto é diferente num certo sentido, mas assemelha-se à realidade vivida na infância, quando todos falávamos alemão. Por outro lado, a realidade da escola B, onde há menos alunos falantes de alemão, assemelha-se à realidade que vivenciei quando, aos doze anos, passei a viver em um internato para poder continuar meus estudos. Na escola, havia vários alunos que dominavam o alemão, a maioria o Hunsrückisch, e lembro que, de certa forma, nós éramos “diferentes” dos alunos “da cidade”, monolíngües em sua maioria. Essa diferença, entretanto, não era vista como algo positivo, pois praticamente nenhum dos falantes de alemão usava essa língua nas interações; ao contrário, eu procurava apagá-la, silenciá-la e, mesmo (ou, talvez, principalmente) nas aulas de “alemão gramatical”, ministradas semanalmente, não me sentia à vontade para me manifestar. Afinal, eu falava um “dialeto errado”.

Para iniciar a pesquisa, mantive contato com a diretora da escola A, solicitando permissão para a realização do trabalho e falei vagamente sobre meus objetivos. Coloquei “vagamente” pois não esclareci o que buscava observar no comportamento de professores, o que poderia influir em seu modo de agir. Apresentei-me como alguém que busca investigar questões relacionadas à linguagem. Fui muito bem recebida. O fato de ela me conhecer por ter sido aluna do curso de Pedagogia na Univates, instituição em

que eu trabalho, pode ter contribuído para essa aproximação mais fácil. A Diretora apresentou-me aos professores como “pesquisadora que está observando questões de linguagem” e, posteriormente, comecei a conversar individualmente com diversos professores a fim de esclarecer que eu buscava investigar questões lingüísticas e perguntei-lhes se eles se dispunham a ser meus informantes neste estudo. Nenhum dos professores fez qualquer objeção à minha entrada em sua sala de aula para fazer observações. Deixei bem claro que seus nomes não seriam citados, se eles não o permitissem, e que pretendia filmar algumas aulas; porém, se fosse vontade sua, poderiam “vetar” trechos da filmagem ou até mesmo opor-se a ela. A seleção dos professores baseou-se em ser professor de língua (português ou outras) e, no caso de professores de outras disciplinas, foram selecionados aqueles cujos horários eram compatíveis com a disponibilidade da pesquisadora. Em agosto de 2003, comecei a pesquisa de campo. Cheguei à Escola num dia em que havia uma comemoração pelo Dia do Folclore e iniciei a **observação participante**.

Enquanto aguardava o início da apresentação, andei pelos corredores. Os alunos, ao perceberem a presença de uma pessoa estranha ao ambiente, cochichavam e ficavam me olhando. Todos, invariavelmente, ao passarem por mim, cumprimentavam-me educadamente, sorrindo. Minha presença, de certa forma, parece que os deixou um pouco inibidos e também mais inquietos durante a apresentação: alguns riam, outros cochichavam com o colega e, na hora de se apresentarem, falavam muito baixo, o que levou uma das professoras a se dirigir a eles, dizendo-lhes que não precisavam sentir-se envergonhados, nem “querer aparecer”, pois a “visitante” era também professora, portanto não era diferente dos professores com que eles estavam habituados a trabalhar. Essa intervenção aquietou-os um pouco. Neste primeiro momento, para os alunos, fui somente uma “visitante”. Somente quando passei a observar as aulas pude me apresentar como alguém que estava realizando um “estudo sobre linguagem”.

Durante essa apresentação, percebeu-se a forte presença e valorização das culturas locais. Foram apresentadas danças alemãs, fez-se referência a comidas tipicamente alemãs, como a cuca, a lingüiça e o “chopp”, além de serem lidos textos em alemão-padrão, os quais em seguida eram traduzidos para o português. Foram apresentadas canções italianas, parlendas, piadas, trava-línguas, alguns dos quais falavam sobre as etnias diferentes e sobre o colono. Os alunos também descreveram

trajes tipicamente gaúchos, alemães e italianos. A apresentação e leitura de um certificado de “confirmação” redigido em alemão, datado de 1941, o qual pertencia ao avô de um dos alunos, oportunizou a lembrança de uma época em que só se falava alemão. Na fala dos alunos, percebia-se uma forte interferência tanto do alemão quanto do italiano, principalmente na pronúncia do “r”, que sempre foi pronunciado como tepe.

Enquanto acompanhava a apresentação, ia fazendo anotações. Em certo momento, um professor aproximou-se e tentou “ver” o que eu anotava, o que pode ser atribuído a certa incerteza ou desconfiança em relação à minha presença e àquilo que eu estava observando. Afinal, esse professor não me conhecia e ainda não sabia exatamente o que eu fazia ali. Somente após a apresentação conversei com professores, solicitando permissão para realizar um trabalho envolvendo a linguagem naquele ambiente multilíngüe. Não especifiquei, contudo, o que estava interessada em investigar no comportamento dos professores. A fim de não influir nas suas atitudes, fui vaga, dizendo que estaria observando questões relacionadas à linguagem. Tendo conseguido permissão para observar suas aulas, iniciei a atividade de observação no mês de setembro.

Devo enfatizar aqui a receptividade dos professores em participar deste estudo e em me aceitarem em sua sala de aula. Em pesquisas realizadas em anos anteriores, em outras realidades, percebi que era um tanto difícil para os professores permitirem a entrada de uma pessoa estranha ao ambiente escolar, um “observador”, que estaria acompanhando e, no entender dos professores, talvez “julgando” suas atividades. Não foi esta, no entanto, a impressão que me causaram os professores em Daltro Filho. Não fizeram nenhuma objeção, nem mesmo quanto à gravação ou filmagem de algumas aulas. Deram-me total liberdade de escolher os dias em que quisesse fazer a observação, sem exigirem “aviso antecipado”. Tudo isso facilitou enormemente minhas observações.

Como já mencionei acima, a **observação das aulas** teve início no mês de setembro e estendeu-se até novembro. Fiz a observação em todas as turmas da 5ª à 8ª série, acompanhando os professores escolhidos: dois de Língua Portuguesa, um de Alemão, um de Geografia, um de História e um de Ciências. No total, observei 33 horas de aula nesta escola. Meu objetivo ao observar aulas era averiguar como esses professores procediam em sala de aula, quais eram os comentários que faziam em

relação à língua dos alunos, à pronúncia e qual variedade de língua gozava de prestígio. Julgava que essa observação seria necessária (e, de fato, revelou-se muito esclarecedora) a fim de contrapor respostas que dariam às questões da entrevista com atitudes tomadas em sala de aula, ou seja, objetivava comparar aquilo que afirmavam com aquilo que na realidade faziam, ou, como já mencionamos, confrontar os auto-relatos com suas ações.

Em Estrela, fiz o contato inicial com a diretora, o que ocorreu no mês de agosto, para descobrir se a escola ainda recebia alunos falantes de outras línguas. Posteriormente, entrei em contato com os professores do turno da tarde, explicando que eu procurava investigar questões de linguagem num ambiente em que ainda há alunos falantes de outras línguas. Perguntei-lhes se estavam dispostos a participar desta pesquisa e, após obter sua confirmação, iniciei a observação participante ainda em setembro. Inicialmente, caminhei pelo pátio e conversei com alunos a fim de não ser vista como pessoa estranha ao ambiente. Sentei-me com alunos da 3ª série e conversamos sobre a língua que eles falavam, tanto a língua portuguesa quanto a língua alemã, a qual era do domínio de muitos. Esta conversa informal foi possível porque eu estava na escola num dia em que uma professora não pôde comparecer e a direção, em função disso, concedeu-me permissão para ficar no pátio, conversando com a turma.

No final de setembro teve início a observação das aulas, estendendo-se até o dia 12 de dezembro. No total, foram 28 horas de aula observadas com três professores de Língua Portuguesa, um de Geografia, um de Química e um de Biologia. Os professores de outras disciplinas foram selecionados em função da compatibilidade de horário com o da pesquisadora e sua disposição em permitir a entrada de uma pesquisadora em sua sala. Devo salientar que a acolhida que tive foi muito receptiva. Na verdade, eu era conhecida de todos eles: de alguns, porque eu fora sua colega na escola pesquisada, onde trabalhei anos atrás; de outros, por terem sido meus colegas em outra escola, onde continuo trabalhando. Provavelmente o fato de não estarem lidando com uma pessoa estranha, mas com uma pesquisadora que já fora sua colega, teve influência na criação desse ambiente amigável e de confiança que se estabeleceu entre nós. Assim como na escola de Daltro Filho, não exigiram que eu marcasse a observação das aulas antecipadamente; eu apenas procurava tomar conhecimento das datas em que aplicaríamos avaliações para não chegar num momento desses.

Durante a observação das aulas, fazia registros em um caderno (diário de campo) e, mais tarde, transformava essas anotações em notas de campo para, posteriormente, serem analisadas.

Concluída a observação das aulas, vali-me de uma **ficha de dados pessoais**, a partir da qual pude tomar conhecimento da formação dos professores, de sua situação lingüística, do tempo dedicado ao exercício da profissão, além de dados sobre sua origem e tempo que residem na comunidade. Um modelo dessa ficha encontra-se no anexo 1 desta pesquisa.

Outro instrumento de coleta de dados, e muito importante, foi a realização de uma **entrevista individual com os professores** através de um questionário previamente elaborado. Esta entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita para serem utilizados os dados que se fizessem necessários e relevantes para este estudo. Embora houvesse perguntas anteriormente elaboradas, isso não significa que não tenham ocorrido outros questionamentos a fim de identificar o significado atribuído pelo informante, ou seja, para descobrir o que de fato ele pensa. No total, foram realizadas e gravadas 12 entrevistas, ou seja, com todos os professores que se dispuseram a servir como informantes desta pesquisa. As entrevistas ocorreram todas no mês de dezembro, após a conclusão das observações, a fim de que as perguntas feitas aos professores não interferissem na sua naturalidade e espontaneidade em sala de aula, ou seja, a fim de não permitir que percebessem *o quê*, de fato, eu observava nessas “questões lingüísticas”, o que poderia alterar seu comportamento em relação à questão.

O critério para a elaboração do questionário tomou por base os mitos identificados por Bagno em relação à língua portuguesa e por Altenhofen, que os identifica para a língua alemã. O objetivo era investigar se, de fato, os mitos se comprovavam nas realidades pesquisadas. Selecionei alguns mitos cuja existência julgava ser possível nessas realidades e, para trazê-los à superfície, para provocar a sua manifestação, elaborei perguntas através das quais imaginava conseguir meu intento. Devo destacar que os dados, para análise, não foram agrupados segundo as respostas às mesmas perguntas da entrevista, mas foram agrupados segundo as perguntas da pesquisa. A partir dessas entrevistas e também da observação das aulas, foi possível identificar ainda outros mitos no imaginário dos professores entrevistados, mitos que

apresentaremos e descreveremos adequadamente no capítulo da análise dos dados. Um modelo desse questionário de pesquisa encontra-se no anexo 2 deste trabalho.

Além disso, também utilizei a **gravação em vídeo**, num total de dez horas, selecionando para a filmagem somente professores de língua portuguesa tendo em vista que é nessas aulas que questões ligadas à língua são discutidas diretamente. Em Daltro Filho, especialmente, a filmagem de aulas foi motivo de festa para os alunos e também de disputas: as turmas em que eu não filmara nenhuma aula sentiram-se desprestigiadas e fizeram-me essa cobrança; assim, senti-me na obrigação de realizar algumas filmagens para contentá-los. Em função da proximidade do final de ano e de provas de recuperação, não conseguimos, infelizmente - e para tristeza dos alunos -, encontrar um dia disponível para assistir à filmagem.

Por fim, realizei ainda **entrevistas com grupos de alunos**, bilíngües e monolíngües, aos quais dirigi poucas perguntas, que se encontram no anexo 3 deste trabalho. O objetivo destas entrevistas era tentar identificar o que os alunos pensam da língua que dominam, tanto a portuguesa quanto a alemã ou italiana. Afinal, se os mitos se confirmarem nas realidades pesquisadas, parece interessante e significativo observar o quanto eles interferem na opinião do aluno sobre a forma como fala (v. anexo 3) Conforme Bagno, o sentimento que nutrimos em relação ao nosso modo de falar ou de escrever tem conseqüências sobre nossa identidade, pois a língua é parte constitutiva da identidade individual e social de cada ser humano. Na verdade, a visão que o aluno tem deve ter sido “construída” conforme a visão do professor, daquilo que povoa o seu imaginário em relação a questões lingüísticas. Nada mais justo, portanto, que averiguar como esse aluno se “enxerga”. Para a realização dessas entrevistas, fui a cada escola num dia previamente combinado com os professores e reuni os alunos por turma, fossem bilíngües ou monolíngües. Gravei essas entrevistas e, posteriormente, transcrevi-as para poder analisá-las.

Convém apresentar alguns dados em relação ao índice de bilingüismo nas realidades pesquisadas. Nas escolas, não há nenhum dado oficial sobre esse índice, isto é, nenhuma escola preocupa-se em descobrir quais ou quantos alunos são bilíngües. A diretora da escola A julga que provavelmente em torno de 35% a 40% dos alunos dominem outra língua além do português. Na escola B, a diretora afirmou não saber,

mas “não são mais muitos alunos e eles, na maioria, estudam no turno da tarde, que é o turno em que estão aqueles que vêm do interior”.

Observe-se o quanto a diretora da escola A estava enganada, pois praticamente todos os alunos são bilíngües. Na 5ª série, todos os 15 alunos são bilíngües; na 6ª série, de um total de 20 alunos, 17 são bilíngües; na 7ª série, de 17 alunos, 14 são bilíngües; e, na 8ª série, dos 10 alunos presentes no dia da entrevista, 7 são bilíngües e três são trilíngües. No dia da entrevista, estavam ausentes somente 4 alunos; portanto, os números apresentados acima permitem identificar um alto índice de bilingüismo na escola: dos 62 alunos presentes (de um total de 66), 56 alunos dominam alemão e/ou italiano, além do português, o que nos dá em torno de 90% de alunos bilíngües.

Já na escola B, somente na 3ª série há um índice de 50% de alunos bilíngües alemão-português. Nas demais turmas, que contam mais ou menos com 30 a 35 alunos, o número de bilíngües é em torno de 7 alunos por turma. Dessa forma, eles constituem uma minoria lingüística também em termos numéricos. Saliento, aqui, a relutância de alguns alunos para afirmarem que falam outra língua. Muitos mantiveram-se quietos, e seus colegas os desafiaram: “Ô, tu, tu também fala alemão”. Parecia que eles não queriam ser identificados como falantes de alemão.

Na transcrição das entrevistas dos professores e dos alunos, dei atenção ao conteúdo daquilo que afirmavam. Não tive preocupação em realizar uma transcrição fonética; apenas faço menção a questões de pronúncia como forma de demonstrar, na análise, algumas interferências fonológicas que servem para demonstrar as contradições que existem em relação ao discurso e à prática dos professores. O objetivo da transcrição é possibilitar uma comparação entre as visões de língua e as atitudes dos professores da escola A e da escola B; além disso, reconhecer nas entrevistas posições contraditórias, tanto no decorrer da entrevista como em relação ao discurso e à prática da sala de aula. Essas posições contraditórias podem significar mitos que subjazem às suas afirmações e pretendo observar a representatividade desses mitos.

Colocadas estas questões metodológicas, passamos à análise dos dados.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Ao iniciar a análise dos dados, pôde-se constatar comportamentos antagônicos, ou seja, o professor, na entrevista dirigida, quando questionado diretamente em relação a determinada questão, dava uma resposta, mas, no transcorrer da entrevista, caía em contradição. Em função dessa contradição e superposição de discursos, não se pôde olhar para as respostas dadas imediatamente às perguntas, ou seja, foi necessário comparar as afirmações de cada professor no conjunto de seu discurso para descobrir se este se mantinha ou se havia contradições, a fim de considerar não exatamente a afirmação de superfície, mas aquilo que estava atrás de seu discurso de fato: aquilo que ele pensa, e não aquilo que ele diz, procurando interpretar o discurso a partir do ponto de vista dos informantes (sentido êmico, Mason, 1996). Na verdade, aí está uma justificativa para não optar por uma análise quantitativa dos dados, da qual obteríamos resultados muito diferentes em relação às perguntas da pesquisa. Já a análise qualitativa dos dados, atentando para essas contradições, deverá apresentar resultados mais em consonância com aquilo que de fato está “acontecendo” nas realidades pesquisadas.

Uma análise prévia permitiu algumas constatações e alguns paradoxos. Em primeiro lugar, o mesmo discurso sobre a língua evidenciou-se entre os professores, motivo pelo qual abandonamos a distinção entre professores de língua e de outras disciplinas, como já mencionamos no capítulo da metodologia e comprovaremos na seção 3.1 deste capítulo. Dentre os paradoxos observados, um deles está ligado à formação específica do professor e à disciplina ministrada na escola, conforme veremos na seção 3.2 deste capítulo de análise de dados.

A análise permitiu ainda constatar a presença de diversos mitos que grassam entre os professores, mitos já identificados por Bagno (1999 e 2000) em relação à língua deste país, bem como mitos e concepções presentes em situações de bilingüismo e

contato de línguas, identificados por Altenhofen (2004a). Constata-se, aqui, um duplo paradoxo, ou seja, se, por um lado, esses mitos levam os professores a ignorar a variedade falada pelo aluno – alemão ou italiano -, por outro lado, esses mesmos professores tendem a culpar essa variedade pelas dificuldades ou fracasso dos alunos na aprendizagem do português, principalmente em termos de escrita correta. Esta questão será devidamente abordada em diversas subseções que compõem este capítulo.

Além disso, a análise inicial deixa entrever uma contradição no discurso do professor, que defende, por exemplo, o bilingüismo como importante capital lingüístico, todavia, em seguida, afirma que o bilingüismo acarreta dificuldades na aprendizagem do português, constituindo, portanto, um obstáculo para o aluno. Paralelamente à contradição no próprio discurso, percebe-se uma contradição entre o discurso e a prática em sala de aula: o professor alega que corrige a pronúncia dos alunos, porém não foi este o procedimento observado na sua prática em sala de aula. A observação de aulas permitiu constatar que a correção direciona-se às formas desviantes do padrão do português, sendo totalmente ignorados os casos de interferência fonológica da língua minoritária. Não se está alegando incompetência dos professores. Na verdade, essa contradição é fruto da própria complexidade da situação, em que é constante a tensão, provocando, assim, esses dilemas.

Essas constatações e paradoxos passarão a ser descritos e explicados nas seções seguintes. Detemo-nos, num primeiro momento, na seção 3.1, a comentar o discurso indistinto dos professores de língua e de outras disciplinas nas realidades pesquisadas. Em seguida, na seção 3.2, apresentamos alguns paradoxos em relação à formação e à atuação dos professores; na seqüência, abordamos as concepções de língua vigentes nas realidades pesquisadas (seção 3.3); na seção seguinte, 3.4, descrevemos e analisamos os mitos em relação à língua identificados nas realidades pesquisadas; e, por fim, na seção 3.6, apresentamos diferenças encontradas entre professores da escola A e da escola B em relação ao discurso sobre o tratamento dispensado às questões de interferência fonológica da língua minoritária.

3.1 O discurso constituído

Bagno (2000), como já mencionamos anteriormente, afirma imperar neste país um discurso fortemente marcado por uma ideologia que concebe a língua como subordinada às prescrições das GNs, as quais advogam a existência de uma língua considerada “correta”, cujo domínio é essencial para o falante “falar e escrever bem”.

Supondo que a formação de professores de língua deva contemplar aspectos bem específicos e aprofundados em relação a questões lingüísticas, acredita-se que a concepção de um professor de língua deve ser diferente da de um professor de outra disciplina; todavia, não foi isso que constatamos nas realidades pesquisadas. Percebe-se não haver uma distinção entre o discurso de professores de língua e o de professores de outras disciplinas sobre o que é uma língua, o que significa “dominar” uma língua e para quê o domínio dessa língua é importante. Tal se evidencia no depoimento de P1A, que, ao ser questionado se julgava “importante os alunos dominarem bem o português que se ensina na escola”, disse que “eu acho que quanto mais se aproximar de um bom português, melhor [...] mais fácil será a profissão”. Esse “bom português”, segundo essa perspectiva, deve seguir as regras instituídas pela gramática (GN), que assume um papel central no discurso dos professores, alunos e falantes da comunidade, quando afirmam, por exemplo, não falarem português/alemão/italiano “gramatical”, como se a variedade dialetal correspondente não possuísse gramática (ver abaixo). O apego à GN observa-se no depoimento de P2A, que diz

Eu sempre exijo dos meus alunos as regras, eu não as esqueci, eu procuro ensiná-las, transmiti-las também no momento em que dou aulas de História, quando estou tratando de qualquer assunto. [...] digamos que fosse a palavra “árvore”, “por que árvore leva acento?” “leva porque é uma palavra proparoxítone e toda proparoxítone leva acento”. Então, se as regras estão aí, é para serem aprendidas. Eu não consigo entender alguém que diga assim “isso não precisa mais porque não se usa mais”.

É verdade que se poderia alegar que este professor está mais atento ao ensino e às regras do português porque, em outra escola, ele dá aulas de 1ª a 4ª série, incluindo aí o português. Porém a mesma atitude evidencia-se em P1B, o qual afirma “eu acho que tu tem que conhecê (as regras) pra sabê onde vai colocá, ‘vou fazer-lhe’ ou ‘vou lhe

fazer’, por exemplo. Isso é um problema que a gente vê muito no dia-a-dia”. De acordo com esse mesmo informante, é necessário dominar essa língua “porque ela é oficial” e “existe uma forma **correta** de eu me fazer entender”, isto é, a língua a ser dominada é a “oficial”, entendida como “correta”.

Semelhantemente aos depoimentos destes professores de outras disciplinas, os depoimentos de professores de Língua Portuguesa também enfatizam a importância das regras da gramática, como podemos observar no depoimento de P6B, que diz que os alunos precisam “sabê que não devem começá com pronome oblíquo uma frase, mesmo que se vê bastante, eu acho que a gente deve ensiná que não. Eu acho que se a gente não puxa algumas coisas, acaba se perdendo muito da nossa língua.”

O depoimento de P2B assemelha-se ao acima: “porque o padrão é a gramática” e, para os alunos, “vai depender até a sobrevivência deles de ter esse domínio [...] isso implica um padrão culto de língua”.

P5A afirma que é importante dominar bem o português ensinado na escola porque é necessário, por exemplo, saber escrever corretamente para sair-se bem em provas de concursos; e segue dizendo:

eu acho que precisa assim, é um ganho a mais pra vida, né. E o falar, quanto melhor falar, melhor eu acho que é pra eles, pra vida. Eu acho que quanto mais tu sabes uma coisa assim mais correta, por exemplo, tu vai te dá melhor.

Os exemplos apresentados evidenciam o quanto a ideologia da língua “correta”, ou então a língua legítima, cujas regras estão descritas e prescritas na GN e cujo domínio é considerado necessário para “sair-se bem na vida”, impregna a mente dos professores. Considera-se que o sucesso dessa ideologia (Bagno, 2000: 16) é tanto mais visível quanto mais o próprio professor de língua, que deveria ser um especialista em aspectos ligados à língua e à variação, repete o mesmo discurso de quem não obteve formação específica para tratar adequadamente de questões lingüísticas ligadas ao bilingüismo e à variação. Em outras palavras, a ideologia obtém pleno sucesso uma vez que atingiu a todos, tanto os professores de outras disciplinas quanto os de língua: ela já se transformou em idéia comum, é patrimônio de todos. Esse discurso também comprova a existência da *economia das trocas lingüísticas* (Bourdieu, 1998), isto é, somente o domínio da língua legítima confere capital lingüístico ao falante e lhe permitirá obter um emprego melhor – “mais fácil será a profissão”, “tu vai te dá

melhor”. Evidentemente esta perspectiva tem a sua interface na exclusão de todas as formas desviantes dessa língua considerada “ideal”, seja no âmbito intralingual do dialeto não-padrão do aluno, seja no tocante às línguas minoritárias em contextos multilíngües como os que estamos analisando.

3.2 Formação e atuação docente: paradoxos

Observando a tabela sobre a formação dos professores, no capítulo 2 (ver subseção 2.2.3), evidencia-se que todos têm a formação adequada para atuar no grau de ensino em que estão atuando, o que é um mérito, considerando a situação brasileira atual: nas escolas deste estudo, todos os professores têm o curso de graduação concluído, além de mais de 50% terem ainda um curso de especialização. Além disso, estes professores atuam em disciplinas para as quais seu curso de graduação os habilita. Embora a realidade mostre muitas vezes professores atuando em áreas/disciplinas distintas das de sua formação, isso não ocorre nas escolas pesquisadas.

Isso não significa, entretanto, ausência de paradoxos no que se refere à formação e à atuação dos professores deste estudo. O primeiro deles é exemplificado por P6B, que ministra aulas de Língua Portuguesa, mesmo tendo feito um curso de especialização em Língua Inglesa. Ainda que seu curso de graduação o habilite a ministrar aulas de português, seria normal imaginar que, por ter optado pela especialização em Língua Inglesa, esta se tornasse sua área de atuação, pois foi nesta que buscou aprofundar seus conhecimentos.

Outro paradoxo que detectamos diz respeito ao ensino da língua alemã e da italiana, na escola A, para as turmas de 5^a a 8^a série. Os dois professores são falantes dessas línguas como língua materna, mas nenhum deles tem formação específica para atuar nessas disciplinas de língua estrangeira. A sugestão de oferecer essas duas línguas partiu do professor de alemão (P6A), que relata o seguinte:

eu sou uma das causadoras que tenha o alemão e o italiano aqui, porque eu coloquei em reunião, acho que foi de professores, eu coloquei essa coisa de que, puxa vida, Imigrante, nós temos alemão, temos italiano, essas duas línguas faladas, e não temos na escola. Eu disse “vamos ver da possibilidade, olha que interessante seria a gente oferecê isso”. E daí eu coloquei, porque precisava dessa parte diversificada, e daí eu disse “e se fosse a gente colocá essas línguas”? “Bah, mas como seria isso?”. Eu disse “olha, o alemão, né,

não vou saber muito, mas alguma coisa eu vô consegui fazê”, “é, mas e o italiano?”, e eu conhecia já o professor e sugeri que ele abraçasse, ele ficou um pouco assim, em dúvida, mas ele é assim, e daí ele topô e **daí ele fez uns semestres ali, na Univates.**

Este informante, em vários momentos da entrevista, manifestou seu apreço por línguas, dizendo, por exemplo, “eu sempre gostei de línguas, acho muito rico assim, a nossa região aqui, pela fala do alemão e a parte do italiano”, o que explica essa sua sugestão. Deve-se destacar do depoimento acima que o professor afirma “não vou saber muito, mas alguma coisa eu vô consegui fazê”. Essa sua afirmação deve-se ao fato de não ter formação específica para ministrar aulas de alemão; entretanto, sendo falante nativo dessa língua e por ter tido aulas de alemão durante o antigo “2º grau”, assumiu essa responsabilidade na escola, mesmo entendendo que “não vou saber muito”. O professor de italiano (P2A) não tem curso de Letras (necessário para dar aulas de língua); sua formação é Estudos Sociais. Por ser falante de italiano como língua materna, aceitou a incumbência de dar aulas de italiano na escola. Para amenizar a situação, “fez uns semestres ali, na Univates”.

Não se pode condenar totalmente essa decisão, até porque se tem conhecimento de que esta prática não é exclusiva desta localidade. Existem outras escolas, fora da localidade em estudo, em que ela também é freqüente, devido à carência de profissionais em certas disciplinas. A partir de relatos de colegas professores que atuam em escolas desta região, constata-se que a distorção ocorre em dois sentidos: de um lado, casos como o de um professor de Língua Portuguesa que, mesmo sem a habilitação necessária, é designado para trabalhar “artes” ou “religião”; de outro lado, o caso exemplificado por um aluno do primeiro semestre de graduação em História, que, embora ainda não tenha uma visão mais ampla dos conteúdos, nem tenha recebido orientações didáticas para poder trabalhar com a disciplina, é designado para assumir as aulas de História de todo o Ensino Médio. Inclusive P1A relata que, em certa época, a convite do diretor de uma escola, que lhe perguntou se “tu domina português?”, ministrou aulas de Língua Portuguesa em turmas de 5ª e 6ª séries, apesar de sua formação ser Geografia. Todas estas práticas evidenciam um descaso com a educação, que não é encarada como prioridade pelas políticas governamentais. É como se, no caso do ensino de língua, dominar uma língua fosse critério suficiente para ensinar essa língua, sem nenhuma consideração pela didática ou metodologia.

O paradoxo exposto tem sua dupla interpretação, negativa e positiva. O fato de o professor lecionar uma língua estrangeira (no caso do alemão e do italiano na escola A) só porque a fala como língua materna pode revelar uma concepção errônea de que, para ensinar língua estrangeira, é preciso meramente saber essa língua, sem consideração pela formação específica exigida para ensiná-la. Contudo, é imprescindível ressaltar que, enquanto política lingüística, oferecer aulas de alemão e italiano na escola A tem um valor inquestionável. Para a sua exequibilidade foi necessário buscar uma alternativa para a carência de professores habilitados para essas disciplinas, sobretudo de italiano. P6A diz que “não é fácil achá professor de italiano na região”. Não existe, além disso, sequer um curso de graduação que ofereça licenciatura em italiano. Existem, sim, cursos de extensão, cujo objetivo é ensinar a língua aos interessados, sem a preocupação da formação didática. Concluindo, apesar dos méritos à decisão de oferecer estas duas línguas na escola A, cabe fomentar uma política de formação específica e adequada do professor, através de cursos de formação, com assessoramento e orientação de profissionais da área. Tal assessoramento já ocorre em parte no tocante à língua alemã.

Os dados acima evidenciam que, nesta escola, ocorre uma supervalorização do capital lingüístico, em detrimento da formação do professor. Afinal, os informantes alegam que é muito importante trabalhar o alemão e o italiano na escola como forma de resgatar as origens dos alunos. P2A afirma “Eu tenho paixão por ensinar a língua dos nossos antepassados para manter a nossa cultura viva, nossa tradição”, enquanto P6A afirma “Eu acho muito rico assim... a nossa região aqui, pela fala do alemão, eu tenho orgulho em dizê isso, e a parte do italiano, então achei que pra nossa realidade aqui seria muito rico tê o alemão e o italiano”. A presença e o ensino dessas línguas constitui, portanto, motivo de orgulho para os professores, e a sua formação não é, então, considerada tão importante quanto o resgate da cultura local. Além disso, não há nenhuma menção direta aos eventuais benefícios didático-pedagógicos que a inserção desses temas relativos à língua minoritária e à cultura local (LDB) no currículo escolar poderia trazer. Ao se referir à variedade aloglota a ser ensinada na escola, a opção destes professores recai sobre o alemão/italiano visto por eles como “gramatical” ou “oficial. Segundo P6A, “se eu vô ensiná alguma coisa, eu gostaria de ensiná a forma correta, esse é meu objetivo”; da mesma forma, P2A afirma que “nós trabalhamos o gramatical, aliás, dialeto não é língua”, e ainda alega que o italiano “gramatical” traz

vantagens para os alunos porque “se eles forem para o exterior, ou se mais tarde optarem por uma língua, terá que ser obrigatoriamente o gramatical, visto que o dialeto não caracteriza uma língua”. Esses depoimentos demonstram que, apesar de considerarem “bonito” o fato de na região haver essa diversidade de línguas, as variedades faladas em certa medida constituem um *capital lingüístico* inferior, de valor local, porém de menor prestígio e legitimidade no mercado lingüístico mais amplo. Essa questão será devidamente retomada na subseção 3.4.3, quando se abordará a (i) legitimidade da língua dos imigrantes.

Por fim, pode-se entender igualmente como paradoxal, no contexto multilíngüe da comunidade de Daltro Filho, a escolha da língua inglesa como disciplina de língua estrangeira obrigatória para as turmas de 1ª a 4ª série. É verdade que a inclusão de **uma língua estrangeira** nessas turmas pode ser vista com muito bons olhos, pois, como se sabe, crianças pequenas têm mais facilidade do que adultos para aprender línguas (De Heredia, 1989). O paradoxo, no entanto, reside no fato de excluir nessa opção as variedades locais de alemão/italiano, para as quais se colocam necessidades de igual ou maior importância, no âmbito local. Basta lembrar Cummins (1996: 18), quando afirma que “quanto mais se conhece a língua materna tanto melhor se aprende outra língua e tanto melhor o aluno desenvolve sua aprendizagem”. Novamente, contudo, prevaleceram critérios puramente formais, uma vez que a opção pelo inglês ocorreu devido à falta de disponibilidade de professores para as outras línguas, alemão e, principalmente, italiano.

Por outro lado, a inclusão dessas línguas no currículo escolar de 5ª a 8ª série pode contribuir para o desenvolvimento de uma nova consciência lingüística: é o que se espera do ensino de alemão implantado a partir de 2004, após a realização da coleta de dados para este estudo, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, em todas as escolas da rede municipal, tendo para isso um professor com formação específica. A iniciativa ainda não se estendeu ao italiano. Se isso se deve à valorização maior da língua alemã ou ao fato de só haver professor com formação adequada para esta disciplina, fica em aberto. Nesse contexto plurilíngüe, o mais provável é que os representantes do grupo étnico italiano se mobilizem para a inclusão de sua língua no currículo.

Feitas estas considerações em relação aos paradoxos existentes na formação e na atuação dos professores, passemos a analisar as concepções sobre língua mais evidentes nas realidades pesquisadas.

3.3 Concepções sobre língua no discurso vigente

Em geral, os falantes têm concepções diversas sobre a língua, fortemente marcadas pela sua cultura e condição social. Como já mencionamos, a concepção do professor sobre o que é uma língua é determinante de seu modo de proceder e de seu pensar e, dessa forma, contribui para o surgimento de diversos mitos. Deve-se salientar que as afirmações abaixo não constituem respostas a uma pergunta específica, mas foram colhidas ao longo das entrevistas, enquanto se geravam dados. O que se deseja enfatizar é que as afirmações do professor de certa forma refletem aquilo que de fato pensa e afirma num momento em que não está sendo questionado de forma direta em relação à língua, ocasião em que centraria toda sua atenção à questão e procuraria, provavelmente, responder de acordo com aquilo que se considera “politicamente correto”. Isto é, nesta ocasião, sua fala tende a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade (Goffman, 1985). Já quando não pensa especificamente na questão, ele deixa vir à tona as concepções e os mitos arraigados, que refletirão aquilo em que ele de fato acredita ou concebe como a realidade. Assim, vejamos que concepções sobre língua encontramos nas duas realidades pesquisadas.

A análise dos dados permite comprovar que, tanto na escola A quanto na escola B, predomina a noção de que há uma **língua “oficial”, “melhor”** do que outras variedades, considerada a língua “correta”, em oposição a uma língua mais “vulgar”. É o que podemos constatar no depoimento de P1A:

A gente tem o português que é falado num nível mais catedrático e a gente tem um português que é mais vulgar, mais comum, sem tantas regras, o coloquial que a gente costuma falar assim [...] e eu acho que quanto mais se aproximar de um bom português, melhor.

A mesma idéia de língua “correta” comprova-se no depoimento de P4A, ao afirmar que “deve levá em conta (a escola) aquela bagagem que eles trazem de casa e tentá então aperfeiçoá e **melhorá, pra chegá àquele português melhor**”, assim como

no de P5A: “quanto melhor falar, melhor eu acho que é pra eles, pra vida. Eu acho que quanto mais tu sabes uma coisa assim correta [...] tu vai te dá melhor”. Da mesma forma, P1B assim se manifesta: “eu sei que existe uma forma correta de eu me fazer entender” e P5B também defende que “falar e escrever correto vale pra todos”. O que fica claro nestes depoimentos é que existe, no mercado lingüístico, uma forma mais “correta” e “melhor” do que as outras.

Além disso, deve-se destacar que esse falar e escrever “correto” deve seguir os preceitos da gramática, ou seja, língua “correta” é aquela que está na gramática, como se pode comprovar pelo depoimento de P6B. Embora reconheça que a fala não segue exatamente as normas da língua escrita ao dizer que “eu percebo que existe o português que os alunos precisam pra escrevê e o português pra falá”, e, ao se referir à escrita, afirme que “eu acho que tem que sê aquilo que tá na gramática e que é o certo” e “os alunos não devem começá com pronome oblíquo uma frase”, este informante em seguida avalia a fala dos alunos em relação a estas normas gramaticais da língua escrita, como podemos observar neste depoimento :

Eles não sabem usá o imperativo, né, quando eles conversam entre eles eu vejo dificuldade, ou então os verbos irregulares, ‘mantesse, obteram’ [...] eles não usam o ‘cujo’ na fala, por isso que há tanta dificuldade na escrita.

Em relação ao depoimento acima, deve-se salientar que, durante a observação de aulas, constatou-se que o professor dá bastante ênfase às regras gramaticais, afirmando, inclusive, que “isso não existe”: ao ler uma resposta em que deveria preencher uma lacuna com o verbo “estar” no presente do subjuntivo, o aluno lê “esteje” e o professor imediatamente diz “é esteja, não existe esteje”. Depois, ao retomar o modo imperativo, apresentou-o de acordo com a descrição das GNs, sem nenhum comentário sobre a questão da variação existente neste modo verbal atualmente, nem mesmo o desuso de uma forma como “vós”. O objetivo central era fazer com que os alunos dominassem bem que o “tu e o vós vêm do afirmativo” e os exercícios (incluindo muitas formas com “vós”) propunham transformar construções do imperativo afirmativo em negativo ou vice-versa. Por basear-se unicamente nos preceitos da GN, o professor afirma que “eles não sabem usá o imperativo, né, quando eles conversam entre eles”, ou seja, eles deveriam, então, saber usar na “conversa” aquilo que aprenderam na “escrita”,

confirmando a afirmação de Bagno (2000), segundo o qual as normas da GN servem como modelo para a fala.

A concepção de que **as regras da língua escrita devem servir de modelo para a fala** também se pode observar no depoimento de P2A: “A gente procura se corrigir na hora de falar português. Tomo cuidado com tudo, com todas as regras, como, por exemplo, a pronúncia final do R em ‘ter, escrever’”, e termina enfatizando que “entendo que se a língua está aí é para ser falada corretamente”. De maneira semelhante, P2B também confirma o *status* da gramática, ao afirmar que “o padrão é a gramática”. O mesmo se pode observar no depoimento de P5B, que alega “nós aprendemos o português gramatical e para falarmos melhor”, ou seja, as normas da língua escrita, “gramatical”, servem para “melhorar a fala”, o que demonstra ter internalizado um dos objetivos das GNs, que se pretendem um meio para “*disciplinar* a linguagem e atingir a *forma ideal* da expressão oral e escrita” (Cegalla, 1996: 14). Segundo Bourdieu (1998), percebe-se nessa questão um paradoxo da pedagogia institucionalizada: pretende-se instituir na prática regras extraídas, pelo trabalho dos gramáticos, da prática dos profissionais da expressão escrita.

A necessidade do domínio e da observância às regras da língua prescritas pela GN também se evidencia no depoimento de P1B, já citado: “tu tem que conhecê, né, pra sabê onde vai colocá, ‘vou fazer-lhe’ ou ‘vou lhe fazer’, por exemplo”, e, em seguida, “pode haver uma construção errada. Nesse aspecto eu chamo a atenção, ‘olha, vocês estão falando errado, não é assim’”.

O que se constata através destes depoimentos é a força da ideologia da GT, cujos preceitos, consubstanciados nas GNs, apegam-se ao mito da língua “única”, “correta”, a partir da qual as demais variedades são julgadas como “erradas” (“olha, vocês estão falando errado”), conforme vimos em Bagno (2000), sem haver alusão a regras de adequação do uso da língua à situação e ao interlocutor envolvido na interação.

Outra concepção que se pode observar é a da **exterioridade da língua**, ou seja, os informantes concebem a língua como algo exterior ao indivíduo, algo de que ele pode se apoderar, e não como parte constitutiva desse mesmo indivíduo. A língua é apresentada como aquilo que está nas GNs e também no dicionário, sendo freqüente a menção à “falta de domínio do vocabulário”. Conforme os informantes, o vocabulário

dos alunos é “pobre”, “deficitário”, “reduzido”, como se vocabulário não englobasse e refletisse também a cultura desse aluno.

Por outro lado, observa-se que também são feitas referências à língua como **meio de comunicação**. Pode-se comprovar isso através do depoimento de P3A: “Eu penso que não é preciso tanta coisa, que a gente consegue se entendê de uma forma bem mais simples, sem tanta coisa”, assim como através do de P5A, que classifica o português dos alunos como “bom” porque “eles se fazem entender”. Opinião semelhante revela P4B ao afirmar que uma língua é “razoável” quando “basta pra aquilo que eles precisam ... seria péssimo se não satisfizesse a necessidade de comunicação”, assim como a de P1B, alegando que “é extremamente importante a questão da própria comunicação aí nesse português”.

Deve-se enfatizar, contudo, que nenhum informante entende que a variedade usada para a comunicação, apesar de ser clara, seja “boa”, tendo em vista sua defesa de uma língua “oficial” e “gramatical”, que deveria ser dominada pelos falantes. Até mesmo P1B, ao afirmar que não pode julgar o alemão “certo” ou errado” e que “o importante é a questão da comunicação”, assume outra postura quando o foco de sua atenção é o português, passando a defender o domínio da língua “correta”. De certa forma, em relação à língua minoritária, o professor parece demonstrar certa complacência, atitude que não demonstra em relação às variedades do português. Ao lado disso, percebe-se que os informantes julgam a língua dos alunos “boa para se comunicarem na comunidade”, mas têm consciência de que, “se quiserem um emprego melhor, devem dominar a língua padrão”, o que nos revela o capital lingüístico como meio de ascensão social.

Por fim, deve-se destacar que as concepções apresentadas não se referem somente à língua portuguesa, mas deslocam-se para a língua minoritária, a qual também é avaliada em relação a um modelo de alemão/italiano “gramatical” ou “melhor”, em que há regras (prescritas) a serem seguidas.

Concluindo, pode-se afirmar que a concepção de língua vigente nas realidades pesquisadas, predominantemente, é a que concebe a língua como expressão do pensamento (Geraldí, 1984; Travaglia, 1996). Frequentemente os professores entrevistados falam das regras que devem ser seguidas para se expressar bem, para falar “corretamente” e entendem que a língua a ser ensinada deve ser a língua “oficial”, a

norma-padrão, tanto do português quanto das línguas minoritárias, como observa P6B: “Eu acho que o que é o certo, o oficial, deve ser ensinado [...] acho que continuá ensinando da forma como ‘é’ a língua portuguesa”.

Por outro lado, não foi observada, nas comunidades em estudo, a concepção de língua como forma de interação. Isso demonstra que os professores continuam muito presos às concepções acima e que o avanço dos estudos lingüísticos ainda não ultrapassou a fronteira acadêmica, não atingindo o espaço em que deveria haver uma mudança na prática do tratamento das questões referentes à língua: a sala de aula. Dessa forma, as variedades diferentes da de prestígio continuam sendo julgadas “erradas” e “inferiores”, e a concepção de que há uma única língua, “correta”, continua vigente na sociedade, sendo alimentada, difundida e inculcada pela escola, papel a que já se referiram Bourdieu (1998) e também Bagno (2000).

Todas essas concepções servem para compreender a dinâmica social e histórica dos mitos que abordaremos a seguir.

3.4 Mitos sobre língua em contextos multilíngües

Para a análise dos mitos sobre língua no contexto das duas comunidades, Daltro Filho e Estrela, optou-se por agrupar os dados por relações de semelhança e de oposição, conforme a escola pesquisada, a fim de verificar a ocorrência e representatividade desses mitos nos dois contextos, como já mencionamos na metodologia (v. seção 2.1).

3.4.1 Mito 1: “Brasileiro fala português”: nacionalização *versus* ensino de línguas

Um primeiro mito bastante freqüente e ideologizado politicamente, conforme Altenhofen (2004), é o da exigência de que **“se fale português, pois se está no Brasil”**. Oliveira (2000: 83) acrescenta que “Ser brasileiro e falar o português (do Brasil) são, nessa concepção [de que aqui se fala uma única língua], sinônimos”. Trata-se de uma ideologia historicamente construída, que não aceita a existência de outras línguas ao lado do e em contato com o português, prática comum nas políticas de repressão às

línguas minoritárias. Como bem observa Vandresen (1994), os contatos lingüísticos têm feito parte da história do Brasil desde seu descobrimento: o do português dos colonizadores com as línguas indígenas, depois com as línguas africanas e, após a independência, com as línguas dos imigrantes europeus que para cá se deslocaram, sem esquecer do contato do português com o espanhol e com o francês, em áreas fronteiriças. De acordo com Orlandi & Guimarães (2001), desde 1500 até o final do século XIX, quando o português se constitui como língua nacional, houve uma política nacional que visava a reduzir o número de línguas através do deslocamento lingüístico, isto é, da substituição das línguas faladas pela língua portuguesa. Nesse sentido, a política de Pombal (1757) foi decisiva para favorecer o desaparecimento da língua geral¹⁰, especialmente na região norte, através do “Diretório dos Índios”, implantado por seu irmão, governador do Grão-Pará e Maranhão. Promulgado em 1757, o Diretório impôs o uso do português, a “língua do Príncipe”, como única língua a ser escrita e ensinada nas escolas e usada em qualquer situação social. Segundo Mariani (2001: 111), o Diretório “intervém [...] no processo de construção de identidade lingüística brasileira” através de seu poder normatizador, impondo o português e o apagamento das línguas indígenas.

Assim como os índios e os negros, os imigrantes também foram vítimas de uma política de repressão. Luna (2000) constata que a ação governamental dirigida aos teuto-brasileiros, em Santa Catarina, no início do século XX, apesar de propor o ensino bilíngüe, não objetivava o bilingüismo, mas o monolingüismo em português.

O sistema escolar criado pelos imigrantes alemães começou a ser desmantelado a partir de 1938, com a Campanha de Nacionalização do ensino da era Vargas, devido à preocupação do governo com a integração dos imigrantes na nação brasileira. Durante essa campanha, ganhou força a idéia de que os direitos das minorias constituem uma ameaça à unidade nacional e à integridade nacional, o que também é referido por Mailer (2002), que afirma que “o esforço por manter a identidade cultural e lingüística foi encarado como traição à pátria brasileira”. Para os alemães, contudo, a assimilação

¹⁰ “Em termos históricos, a expressão *língua geral* refere-se ao processo lingüístico e étnico instaurado no Brasil pelo complexo catequético-colonizador, cujo emprego aponta para três acepções: a) em sentido genérico, diz respeito às línguas surgidas na América do Sul em conseqüência dos contatos entre agentes das frentes de colonização e os grupos indígenas; b) especificamente, designa as línguas, de base indígena, desenvolvidas e instituídas em São Paulo e na Amazônia, e faladas por uma população supraétnica; c) refere-se também à gramatização dessas línguas ditas gerais.” (Borges, 2001: 211)

representava a perda da identidade cultural e lingüística, sem haver associação com a idéia de nação (Mailer, 2002:113). Romero (*apud* Mailer, 2002) afirma que os imigrantes eram citados até como o “perigo alemão”. Afirma Luna que

Essa ideologia, comumente ilustrada pelo jargão ‘uma língua, uma nação’ (Mikes, 1986), reflete 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: 82).

Como se vê, subjaz à gênese desse mito, conforme Altenhofen (2004a: 87), a visão romântica do século XIX, que desencadeou a ideologia da estreita vinculação entre “um país, uma língua” (*ein Volk, eine Sprache*), a qual teve conseqüências drásticas sobre a concepção de nacionalidade e etnicidade (v. Hint, 2003, e Rajagopalan, 2003: 25). Nessa ótica, o pluralismo cultural é percebido como indesejável e uma ameaça à unidade da nação. A Segunda Guerra Mundial acelerou o fechamento das escolas dos imigrantes, sendo, inclusive, proibido falar outra língua além do português. Conforme Fiori (2004: 79-80), paralelamente ocorria a exaltação do português. O seu domínio associava-se ao patriotismo e à moralidade; apregoava-se ser “**uma obrigação moral falar o idioma do país que dá o pão**”, atribuindo aos pais estrangeiros a responsabilidade por não terem ensinado aos filhos a língua do país que os adotara. Da mesma forma, disseminou-se a idéia de que “**os bons brasileiros dominam o idioma português**” (Fiori, 2004: 80). Luna (2000) acrescenta a preocupação em fomentar nos alunos o interesse pela defesa e difusão dos valores nacionais, exaltando a cultura brasileira e incentivando uma atitude positiva em relação ao português, cujo sucesso na aprendizagem também era medido pelo abandono da língua aloglota e, até, pelo desprezo do aluno por essa sua língua materna. A preocupação, portanto, não se resumia ao aprendizado da língua nacional, unicamente, mas ao desenvolvimento do nacionalismo, ou seja, buscava-se uma assimilação no nível político-social. Tão forte se revelou essa escola de nacionalização que, segundo Oliveira (2000: 88), quando se proibiu falar outra língua que não o português, as crianças eram estimuladas a denunciar os pais que falassem alemão ou italiano em casa. Percebe-se que a noção de língua está, neste caso extremo, atrelada intimamente à de nação, ou seja, viver em um país significa falar a língua desse país. Em decorrência disso, o ensino do português parece ter-se confundido, por algum tempo, com a função cívica de “abrasileiramento” (Altenhofen,

1996: 72). Retirou-se, assim, da população ganhos educacionais e sociais significativos, tais como o bilingüismo e a consciência favorável ao pluralismo cultural.

Além disso, conforme Payer (2001: 253), a interdição da língua significa também interditar a memória desse imigrante: “a censura da língua constitui um modo particular de interdição da memória, uma vez que a língua traz a memória inscrita. Interditar a língua implica, nesse sentido, interditar um determinado modo de ser sujeito (pela língua)”, isto é, para ser “brasileiro”, esse imigrante teve de adotar a língua nacional, o que, de certa forma, apagou sua memória. Isso constitui, nas palavras de Orlandi (1992) uma “política de silenciamento”, um silêncio imposto, mas um silêncio veiculador de sentido. Mailer (2002) igualmente refere que o silenciamento dos teuto-brasileiros tem reflexos no exercício da cidadania e na concepção da identidade do indivíduo.

A idéia de que há uma vinculação estreita entre língua e nação encontra acolhida na sociedade. Signorini (2002: 97) destaca que, historicamente, a consolidação da nação e da nacionalidade passa pela legitimação de uma língua nacional, que conferirá unidade à comunidade. Essa língua nacional passa por um processo de padronização e, em seguida, de reprodução ou divulgação. Da mesma forma, Bourdieu (1998: 34) afirma que, para a constituição da nação, torna-se indispensável uma língua-padrão. Haugen (2001) destaca que esta língua-padrão deve ser uma língua própria, que fortaleça a lealdade nacional e a oposição do grupo a grupos de outras nações.

Muitas das práticas proibitivas decorrentes da ideologia de “uma nação, uma língua” perduram até hoje. Cite-se o caso de um prefeito de Santa Maria do Herval que, em 1989, emitiu até decreto proibindo o uso do alemão nas escolas do município (cf. Trezzi, 1989, *apud* Altenhofen, 1996: 72). Nos dados da nossa pesquisa, quando se comentou essa proibição e se perguntou se os professores permitiam que seus alunos falassem alemão ou italiano em sala de aula, encontram-se os seguintes depoimentos bastante ilustrativos:

Então aquele que falava era chamado de “alemão batata”, isso já existia, “Ô, alemão, fala língua de gente”, isso ainda hoje os gringos dizem quando eles não entendem, então eu digo que “vocês podem falar a língua de vocês, só que cuidado, se estão num grupo onde todos se entendem, ou dá a impressão de que estão falando mal da pessoa”. E principalmente os gringos são mais de observá, “ô, fala língua de gente ou então não fala”, sabe. (P3A)

Entre eles, não (eu não permitiria falar alemão), porque eu acho que tem gente que não ia entendê a língua, seria um pouco assim de falta de educação com os demais e até comigo, que eu posso não entendê alguma coisa. (P6B)

Na história do contato lingüístico, percebe-se que saber português constitui um capital simbólico valioso, do qual os imigrantes e seus descendentes precisaram se apoderar. Todavia, não lhes foram oferecidas as condições adequadas para essa aprendizagem, seja pela falta de escolas e professores habilitados para trabalhar com essa realidade, seja pela própria vontade política em oferecer essas condições. Ao Estado interessava o povoamento e a produção de bens de consumo. Acrescente-se a isso a dificuldade ou quase impossibilidade de acesso ao português, visto que o contato com falantes nativos nas relações diárias, para uma interação, praticamente inexistia, em função do afastamento e isolamento desses imigrantes em colônias mais distantes, não ocorrendo ainda, na época, a urbanização. Nesse contexto, o capital lingüístico representado pelo domínio do português conferia autoridade no âmbito político e econômico: aqueles que dominavam melhor o português muitas vezes constituíram-se em lideranças locais e, em parte, funcionaram como “solucionadores de problemas” para os que não possuíam esse capital: eram eles que ajudavam as pessoas a chegarem a hospitais, a irem a cartórios, a providenciarem documentação, etc. O domínio do português, portanto, constituía-se em instrumento de poder.

Na análise dos dados, encontramos evidências desse mito, sobretudo nos depoimentos de P3A e de P6A, ambos bilíngües alemão-português. À pergunta se “para ser brasileiro, se precisa falar português”, P3A afirma que “Não, só que eu acho que a primeira sim, a língua materna sim, deve ser o português”. Observe-se que, apesar de dizer que “não precisa falar português”, o informante destaca que “a primeira língua deve ser o português”, ou seja, na verdade está implícita em seu discurso a exigência de que brasileiro **precisa saber** português, “para obter o direito à nacionalidade”.

O mesmo se observa no depoimento de P6A, que afirma

Eu acho que precisa falar, precisa sabê, mesmo que, por experiência própria, eu tenho uma avó minha falecida que não falava em português... mas ela era brasileira!? Puxa! Não é tão simples assim pensá nessas coisas... ela era brasileira!::::Acredito que o ideal então seria falar português.

Destaca-se no excerto acima a dúvida que se instaura no informante ao perceber, no exemplo da avó, que “não falava português, mas [...] era brasileira”, um

desvio do discurso instaurado de que “brasileiro fala português”. Evidencia-se aí uma manifestação do mito, ou seja, apesar da realidade, que contradiz a aparência (o mito), é a aparência que prevalece no seu discurso: “o ideal então seria falar português”. Na perspectiva de uma “pedagogia culturalmente sensível” (Erickson, 1987; Bortoni-Ricardo & Dettoni, 2001: 81), vê-se neste exemplo como a reflexão sobre si mesmo e seu mundo desempenha um papel crucial para a desmistificação do discurso oficial e o “desmantelamento” das aparências, incluindo preconceitos lingüísticos e ideologias.

Através destes depoimentos, constata-se que, no contexto multilíngüe, a percepção de que dominar o português é uma necessidade está fortemente em evidência. De certa forma, pode-se entender isso como uma necessidade de “apagar as diferenças”: conforme relata Skutnabb-Kangas (1991), a procura da identificação com o grupo majoritário (português, neste caso) exige o domínio da língua desse grupo para obtenção de sucesso (ver seção 1.4). Além disso, repete a afirmação de Fiori de que “bons brasileiros dominam o português”.

Outro informante que afirma que falar português é uma condição para ser brasileiro é P6B: “Sim, senão vai ficá muito difícil a compreensão, a comunicação”. Os demais entrevistados, porém, não colocaram a língua como condição para ser brasileiro, na pergunta direta. Entretanto, durante a entrevista, quando não havia “sugestão dessa condição”, oito dos doze entrevistados, quando apresentaram razões de se dominar bem o português ensinado na escola, citaram a condição de “dominar a língua de seu país” entre as três primeiras justificativas.

Nos termos de Bourdieu (1998), existe um discurso instituído, um discurso oficial, que é o do domínio da língua legítima. Nesse discurso considerado politicamente correto, essa língua é vista como garantia de capital lingüístico. Além disso, sabe-se que a idéia de língua está fortemente associada à idéia de nação e, assim, dominar a língua de seu país passa a constituir um *habitus* obrigatório.

Vale lembrar ainda os preconceitos lingüísticos que podem advir das sanções e coerções derivadas desse mito de que brasileiro deve falar português. Uma dessas implicações tem a ver com a opção pelo ensino de línguas, que ficou restrito ao português e ao inglês como única língua estrangeira, por muitos anos. Além disso, o mito atuou ainda em um outro sentido, levando muitos pais a optarem por não mais ensinar a sua língua materna aos filhos. Tal aparece sobretudo na escola B, onde menos

alunos falam alemão apesar de ser a língua materna dos pais (*language shift*). Como afirma Bourdieu (1998: 64), “toda fala é produzida para e pelo mercado ao qual ela deve sua existência e suas propriedades mais específicas”.

Nos tempos atuais, em que se elevam os ânimos do pluralismo cultural em um mundo globalizado, o mito em questão parece perder muito da sua força em favor da eliminação de fronteiras e contra delimitações de qualquer ordem. É possível que razões para essa mudança de visão possam ser debitadas à globalização, que preconiza o mundo sem fronteiras, e à internacionalização das relações, o que pode estar contribuindo para afrouxar tais condicionamentos vinculados ao uso de uma mesma língua, visto que línguas transpõem fronteiras e não são mais o único parâmetro para a identidade nacional (cf. Altenhofen, 2004b). Através da mídia, o falante percebe, entre outras coisas, o lucro que lhe confere o domínio de mais línguas no mercado lingüístico internacional, um domínio que tem sido altamente recomendado e até necessário. Conforme Rajagopalan (2003: 25), a idéia de “uma nação, uma língua, uma cultura” mostra-se atualmente contrária à realidade,

marcada [a realidade] de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com conseqüências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes lingüísticos.

Uma segunda explicação pode derivar do fato de que existe atualmente uma forte tendência à recuperação e valorização da história dos indivíduos e das comunidades e, nesse sentido, falar alemão ou italiano representaria um resgate das origens dessas comunidades, o que se evidencia de forma mais intensa na escola A. De acordo com P3A, o fato de Imigrante “virar município”, em 1988, contribuiu para reforçar a identidade local. A questão da língua local tornou-se um traço distintivo relevante dessa identidade que diferencia esta localidade de outras. Isso se reflete até mesmo em topônimos escolhidos em diversas comunidades multilíngües após a emancipação: Teutônia, Westfália, Imigrante, dentre outros. A partir da emancipação, a representação da imigração alemã e italiana foi valorizada:

então isso vai incutindo nas pessoas, com desfile, com trajes típicos italianos e alemães e com representação de ambas as raças e então eu acho que isso ajudou muito porque aí eles começaram a se sentir valorizados, cada um na sua origem. (P3A)

3.4.2 Mito 2: O Brasil como país monolíngüe *versus* o reconhecimento do multilingüismo

Apesar da valorização da cultura local (LDB) em determinados contextos, aparece ainda como visão bastante arraigada no imaginário popular, conforme Bagno (2000), a imagem do Brasil como “**um país monolíngüe**”, ou “**no Brasil só se fala português**”. Na verdade, esta visão pode ser identificada nos mais diversos discursos e revela-se um mito, porque não condiz com a realidade, apesar de ser repetida como se fosse a realidade.

Um primeiro exemplo desse mito encontra-se no **discurso oficial** que justifica o projeto de Lei nº 1676 de 1999, do deputado Aldo Rebelo, ao dispor sobre o uso de expressões estrangeiras. Conforme o deputado,

Ora, um dos elementos mais marcantes da nossa identidade nacional reside justamente no fato de termos um imenso território **com uma só língua**, esta plenamente compreensível por todos os brasileiros de qualquer rincão, independentemente do nível de instrução e das peculiaridades regionais de fala e escrita. Esse – **um autêntico milagre brasileiro** – está hoje seriamente ameaçado (*apud* Faraco, 2001: 181-182) [grifo nosso].

O mito é reforçado ainda pelo discurso de Darcy Ribeiro (1997: 454), segundo o qual “os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos lingüística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. **Falam uma mesma língua, sem dialetos**” [grifo nosso]. Apesar de reconhecer a importância do imigrante como “formador de certos conglomerados regionais nas áreas sulinas em que se concentrou, criando paisagens caracteristicamente européias e populações dominadoramente brancas” (Ribeiro, 1997: 242) e de perceber seu papel relevante na constituição racial e cultural dessas áreas, afirma que o imigrante não teve maior relevância na fixação das características da população brasileira e da sua cultura, tendo em vista a superioridade numérica da população nacional, que promoveu a absorção cultural e racial desse imigrante. Segundo esse antropólogo, mesmo reconhecendo a heterogeneidade cultural do sul do Brasil, a identidade brasileira é inconfundível, sendo assinalável a “homogeneidade cultural” e constituindo a grande herança histórica brasileira a façanha de se constituir como um povo étnica, nacional e culturalmente unificado, ou seja, apesar de reconhecer a diversidade, entende que há uma só etnia.

O conjunto, plasmado com tantas contribuições, é essencialmente **uno** enquanto etnia nacional. [...] Uma mesma cultura a todos engloba e uma vigorosa autodefinição nacional, cada vez mais brasileira, a todos anima (Ribeiro, 1997: 243) [grifo nosso].

Esse discurso da “homogeneidade cultural” da sociedade brasileira dá sustento ao “mito fundador” da sociedade brasileira, através do qual se disseminou uma série de noções sobre nossas origens e características e, a despeito de todas as evidências em contrário, nos faz afirmar que somos um povo pacífico, ordeiro, sem preconceitos, sendo os índios apresentados como parte constitutiva da Natureza (Chauí, 2004: 9-18).

A seleção, pela escola, da cultura hegemônica dominante como ponto de referência para seu trabalho também reforça esse discurso de homogeneidade cultural. Paraíso (1996), ao analisar as lutas entre culturas do campo e da cidade, destaca que as diferenças de culturas não são abordadas nos currículos escolares, que não valorizam as experiências dos grupos sociais marginalizados, os quais devem “esquecer” sua cultura de origem e direcionar-se ao monoculturalismo ou à homogeneização cultural. Ora, defender que neste país se fala uma única língua significa ignorar línguas e culturas minoritárias, que acabam sendo “silenciadas”. Paraíso (1996) defende que se deveria valorizar no currículo as experiências dos grupos sociais marginalizados, pois a escola deve ser um espaço de produção e de reprodução cultural. Contudo, a escola, selecionando somente culturas hegemônicas, consagra a supremacia de uma só cultura, o que conduz ao monoculturalismo. Segundo Paraíso, a escola cala sobre algo que, se fosse problematizado, poderia provocar reflexões e atitudes nas pessoas envolvidas no processo ensino/aprendizagem. A autora descreve essa situação utilizando a metáfora de “campo de silêncio”, designando a situação de a escola simplesmente ignorar a realidade dos alunos.

Assim, com a metáfora ‘campo de silêncio’, quero indicar a privação a respeito de algo que, se problematizado, poderia provocar reflexões e atitudes nas pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Quero com ela indicar, também, a existência de um ‘silêncio’, imposto mas não ‘respeitado’, sobre algo que incomoda, que provoca conflitos e contestação. É um ‘calar’ sobre algo que se faz presente, pedindo para ser problematizado e trabalhado. É um campo de silêncio porque está ausente no currículo formal e não é problematizado no currículo em ação como um conhecimento digno de ser trabalhado no Curso (Paraíso, 1996: 138).

Concebendo a questão desta maneira, o problema que se coloca é o próprio reconhecimento da existência de línguas de imigrantes distintas no país, situação que deveria ser desvelada para ser adequadamente trabalhada em sala de aula.

O mito do monolingüismo também se manifesta na ausência de programas específicos de ensino para tais comunidades, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, sugira que, no Ensino Médio, seja incluída uma língua estrangeira, em caráter obrigatório, escolhida pela comunidade escolar, acrescida de uma segunda língua estrangeira, em caráter optativo; entretanto, a Lei só cita explicitamente línguas indígenas e refere-se à questão das línguas de imigrantes de uma forma vaga, sob o rótulo freqüente de “cultura local”, sem mencioná-las como línguas minoritárias, o que se pode comprovar através dos seguintes artigos da Lei:

Título V, Seção I, cap. II, Art. 26 5

“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”

Título V, seção III, cap. II, Art. 32 3

“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Idem Constituição Federal (1988), art. 210, 2.

Título V, Seção IV (Do Ensino Médio), cap. II, Art. 36 caput III

“III- será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.”

De certa forma, portanto, a diversidade de línguas começa a ganhar espaço no discurso oficial, o que já se comprova através da Constituição Brasileira de 1988, conforme citamos anteriormente, apesar de permanecer omissa em relação às línguas de imigrantes. Nesse sentido, merecem atenção os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, ao abordarem o ensino de língua estrangeira, sugerem a observação da realidade local, da história da região e dos interesses da clientela para a escolha desta língua em caráter optativo, alertando que

em determinadas áreas do Rio Grande do Sul, por exemplo, seja muito mais significativo o ensino do italiano, em função das colônias italianas presentes no local, do que oferecer cursos de francês; em regiões onde a presença alemã é mais marcante, provavelmente o ensino dessa língua adquira um significado mais relevante do que o japonês. (PCN, 1999: 149)

O reconhecimento da existência de outras línguas, neste discurso oficial, está apontando para uma mudança de mentalidade, a qual, todavia, parece ainda não estar devidamente sedimentada, pois não se instituiu ainda uma política lingüística que atenda às necessidades dessas populações de imigrantes e, nesse sentido, o discurso de país culturalmente homogêneo em nada contribui para a instituição de uma política lingüística mais justa.

Essa imagem do Brasil como país monolíngüe não permite perceber as outras línguas aqui faladas, o que nos é apresentado por Oliveira (2000: 84) (ver seção 1.4), o qual destaca o “esquecimento” das inúmeras línguas aqui faladas. Segundo Altenhofen (2004a), essa imagem de país monolíngüe tem contribuído para ofuscar a presença de populações bilíngües oriundas da imigração. Conforme Oliveira (2003: 8), a imagem do Brasil como um país em que só se fala português é conseqüência da intervenção do estado e da ideologia da “unidade nacional”. Em nosso estudo, queremos averiguar a dinâmica desse mito e o modo como se manifesta na prática didática de professores de escolas situadas em contextos multilíngües.

Apesar do multilingüismo evidente na comunidade, chama a atenção, nos dados coletados, o quanto se encontra disseminada entre os falantes a idéia de que o Brasil é um país monolíngüe, onde se fala uma só língua. Nas realidades pesquisadas, mesmo falantes bilíngües, residentes na comunidade plurilíngüe de Daltro Filho – alemão-italiano-português – não “enxergam” as línguas de imigrantes ali faladas, na hora de dizer “quantas línguas se fala no Brasil”. Ao ser questionado se “neste país se fala uma língua ou línguas diferentes”, P1A, bilíngüe alemão-português, expôs o que segue:

Eu acho que nós falamos o português, mas com variantes de cada região, com diferentes situações e até com significados diferentes, porque palavras que para nós têm um significado, em outras regiões têm outro significado. No caso, por exemplo, nós estamos aqui acostumados a falar em batida, né?, com leite, frutas, e em outras regiões, batida é um trago. Tubaína, também, em São Paulo é refrigerante.[...] Eu acho que uma língua.[...] eu acho que a gente fala português, entretanto existe diferentes significados para diferentes palavras em diferentes regiões do Brasil [...] então é uma língua igual, com significados diferentes.

É curioso o fato de o informante falar em variedades regionais e, ainda assim, reconhecer o país como uma língua “igual”, ou seja, apesar das variedades, ele considera que a língua é “igual”. Essa postura pode ser debitada à concepção do professor sobre língua: os dados mostraram que a concepção predominante é a de língua como código abstrato, governado por regras prescritas na GN e que as formas desviantes são consideradas “erros”, isto é, a língua é vista como “a” língua, única. Além disso, este informante não menciona as línguas faladas na comunidade e que ele próprio fala, o que reforça o mito do monolingüismo. É evidente que numa pergunta direta, com sugerência, se no Brasil são faladas outras línguas, tais como o alemão ou italiano, a resposta seria afirmativa. O que interessa, no entanto, é o fato de que, no discurso espontâneo, a menção a essas línguas não aparece, apesar de serem tão evidentes. Voltamos, assim, ao “campo de silêncio” a que alude Paraíso (1996).

O depoimento de P3A, também um professor bilíngüe alemão-português, não atenta para a realidade local, reforçando, dessa forma, o depoimento acima. Mesmo que tenha afirmado que aqui se falam línguas diferentes, a justificativa que apresenta assenta-se em variedades do português. Para a mesma pergunta acima, expõe o que segue:

Línguas diferentes [...] porque dependendo da região, por exemplo, de cada, como é que eu posso dizer? Não é assim uma língua padrão, são... não tenho isso bem claro, não sei bem o que é uma língua ou outra língua, mas penso que são línguas diferentes.

Assim como no depoimento de P1A, percebe-se que as línguas minoritárias, numa pergunta sem sugerência, não são mencionadas por esse informante, que se atém às variedades dentro do português.

Pode-se salientar destes depoimentos que a escola parece reproduzir o discurso oficial do monolingüismo, esquecendo a realidade local, uma realidade multilíngüe. Por outro lado, esta escola oferece aulas de alemão e italiano, o que nos levaria a entender que está consciente de sua realidade e que o mito em questão estaria sendo derrubado. Contudo, esta é uma prática recente; além disso, ensinar a norma-padrão destas duas línguas não pode estar contribuindo para aprofundar o mito na medida em que se apresenta a variedade padrão sem considerar a variedade local? Em outras palavras, o alemão e o italiano padrão que estão sendo trabalhados em sala de aula poderiam até

“abafar” o alemão e o italiano da comunidade, e aí teríamos novamente um “silenciamento”. Entretanto, se servir para fazer uma ponte com o alemão e o italiano local e uma auto-reflexão, então será produtivo, trazendo para a sala de aula a realidade cultural local, como tão bem ressaltam artigos da LDB acima referidos, ao falar em “peculiaridades locais”. Ao abordar o mito 3, voltaremos a esta questão.

Outros informantes, contudo, quando lhes foi dirigida a mesma pergunta, ou seja, se “neste país se fala uma língua ou línguas diferentes”, mencionaram as línguas de imigrantes. P2A, bilíngüe italiano-português, sem nenhuma sugestão, afirma que

No Brasil, nós falamos português, no entanto cada região tem um português próprio, digamos assim. No Nordeste, se fala um português com situações diferentes, palavras diferentes, vocabulário um pouco diferente, além do que existem outras línguas, por exemplo na nossa região. Aqui se fala bastante dialeto alemão, italiano, polonês e assim por diante [...] eu opto por línguas diferentes”.

De forma semelhante, P6A, trilingüe alemão-português-inglês, afirma que

Eu acho que a gente fala línguas diferentes.[...] pela própria realidade em que eu vivo. Na minha casa, eu falo com minha avó e com minha mãe só em alemão. A minha sogra fala com meu marido, em muitos momentos, em italiano. [...]. Na realidade que a gente tem aqui, então, falamos o português, o alemão, o italiano, vários dialetos.

O que se deve destacar nestes dois últimos depoimentos é o fato de serem os únicos a se referirem às línguas minoritárias diretamente e, assim, não confirmam o mito do monolingüismo. Merece destaque que estes depoimentos são dos professores que lecionam alemão e italiano na escola A, o que, além de sua experiência bilíngüe pessoal, pode estar contribuindo para não se deixarem dominar pelo mito em questão, como o comprova o depoimento de P6A, único informante que não se referiu à diversidade dentro do português e lembrou-se imediatamente das línguas minoritárias.

Na escola B, de ambiente urbano externo à realidade dos alunos bilíngües, ao serem questionados “se neste país se fala uma língua ou línguas diferentes”, alguns informantes também confirmam a visão monolingüista do país. Em seus depoimentos, pode-se observar a mesma opinião apresentada por informantes da escola A. Atente-se para o depoimento do P2B: “Conforme a estrutura lingüística, ela é a mesma língua [...] a língua, na sua estrutura, é a mesma, a língua é a mesma”. O mito de país monolingüe

também se evidencia no depoimento de P6B, que afirma “A língua até é uma só, mas maneiras diferentes de se comunicá [...] vocabulário diferente”. Nestes depoimentos, o mito do monolingüismo está claramente explicitado. Já P1B diz que

Acho que nós temos uma língua oficial, mas esta língua oficial pelos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira... não sei como eu digo isso aí... mas existem flexões aí, né, se introduz línguas com um vocabulário bem particular. Eu acho então que se fala mais línguas.

Fica evidente neste depoimento que, ao falar que aqui se falam línguas diferentes, esse “diferentes” não o fez lembrar-se de línguas minoritárias, mas da variedade dentro do português, ou seja, o informante está entendendo as variedades dentro do português como “línguas”, revelando a confusão que existe na definição de palavras como “língua”, “dialeto” e “variedades lingüísticas”, o que já havia sido referido por P3A com “não sei bem o que é uma língua ou outra língua”.

Já os depoimentos que seguem, apesar de também mencionarem as línguas de imigrantes, não o fazem de forma clara e direta. Vejamos o que diz P3B:

Depende o lugar, eu acho que dependendo o lugar o sentido da palavra muda, né? Não muda, por exemplo, a língua, a não ser nos povos indígenas, que eles falam a língua deles, então se tu vai analisá, determinadas regiões do Brasil têm diversas línguas específicas dos povos, agora no âmbito geral, acho que não... mas tem, tem regiões onde fala-se especificamente uma só língua, os povos onde, por exemplo, passou na televisão esses dias uma região de Santa Catarina, que é exclusivamente alemã, todas as pessoas da cidade falam alemão, né, então fala-se o português, mas muito pouco. As pessoas se comunicam só no alemão.

Através deste depoimento, percebe-se que a primeira noção que aflora à mente é a da diversidade dentro da própria língua. A lembrança de outras línguas surge ao lembrar-se de populações indígenas e, só depois, lembra-se de populações de imigrantes. Todavia, o professor não olha à sua volta, para a realidade em que está inserido: ele entende que se fala outra língua num local “distante”, lá em “Santa Catarina” e esse fato “passou na televisão esses dias”. Ainda que more em zona urbana e o alemão não seja mais tão freqüente como era há alguns anos, o que se deve questionar é por que foi necessário “ver” na televisão que neste país são faladas outras línguas, como se não fosse também a realidade de muitos de seus alunos, e também da própria mãe, fato que este mesmo informante confirma num momento posterior da entrevista. Parece, portanto, que o informante, de certa forma, está sob o efeito da idéia

de um país monolíngüe, pois, numa primeira reação, afirma que “não muda, por exemplo, a língua, a não ser nos povos indígenas”, ou seja, a primeira resposta à pergunta sobre quantas línguas são faladas neste país, parece levar a “uma” língua – a aparência -, sendo necessário um exercício de reflexão para lembrar-se de outras línguas – a realidade.

De maneira semelhante, P4B fala em variedades dentro da língua, o que o leva a optar por “línguas diferentes”; no entanto, apesar desta opção, ele está falando de uma só língua, como se pode perceber em seu depoimento:

Eu opinaria que línguas diferentes, pela própria variedade lingüística de grupos pra grupos. As vezes, numa localidade até pequena, num contexto pequeno, um grupo pequeno de pessoas, tu observas situações de comunicação diferentes, que as variantes, né, o vocabulário próprio de cada pequeno grupo, como eles vão criando termos e coisas, não sei se isso poderia ser considerado uma língua, mas é uma variedade pela qual eles ali se entendem, né, dentro de própria língua.

A não-menção às línguas de imigrantes no discurso espontâneo parece reforçar a idéia de que o mito está presente na nossa sociedade e nos leva à repetição de algo imaginário, aparente, que nos bloqueia para a percepção da realidade.

Visto de uma perspectiva externa, pode-se dizer que o mito do “país monolíngüe” se manifesta igualmente na sua contraparte, o não-reconhecimento da pluralidade lingüística nas ações pedagógicas. Para entender a razão disso, é possível ver duas explicações. Apoiando-se em Bourdieu (1998), não se entende essas línguas como capital lingüístico legítimo visto encontrarem-se fora do discurso oficial, o qual preconiza o ensino da língua oficial do país. Como sabemos, este discurso já fora intensificado durante a campanha de nacionalização do ensino promovida pelo governo Vargas, campanha que, segundo Oliveira (2000: 88), instaurou um verdadeiro clima de terror e vergonha, perseguindo, prendendo e torturando pessoas por falarem suas línguas maternas. Luna (2000) refere que, na época, houve uma preocupação exacerbada com o desenvolvimento do nacionalismo, fomentando nos alunos o interesse pela defesa e difusão dos valores nacionais. Neste sentido, conforme referimos em 3.4.1, a escola via-se na função de “abrasileirar” esses imigrantes, entendendo que sua língua materna, aloglota, representava uma ameaça à unidade nacional e à integridade territorial.

Outra explicação possível é a que se liga a uma indefinição sobre o conceito de “língua” e de “dialeto”, ou seja, em que medida a não-menção das línguas minoritárias

decorre de uma noção de que “dialeto” – como eles se referem às variedades do alemão e do italiano – é uma “não-língua”, razão por que citam somente uma língua, o português. Se, de um lado, essa visão monolingüista é influenciada pelo não-reconhecimento da língua minoritária como uma língua, com um sistema próprio e um uso legítimo, por outro lado também se observa nos dados a posição contrária: a variedade sendo uma língua. Dez dos doze informantes falam em variedades do português; destes, cinco julgam que se trata de línguas diferentes justamente por causa da variação intralingual. Dessa forma, não nos parece adequado aderir pura e simplesmente a essa explicação de que “dialeto não é língua”, embora ainda seja bastante comum ouvir esse ponto de vista. Voltarei a esta questão ao tratar do mito 3, sobre a língua minoritária.

A análise dos dados evidencia, além disso, que, ao optarem por “línguas diferentes”, a primeira exemplificação ocorre com variedades dentro do português, conforme o atestam os depoimentos de P2A e P3B, acima apresentados. Somente após uma breve reflexão, lembram-se de citar as línguas de imigrantes. Constata-se, pois, que a percepção da variação lingüística intralingual é muito mais aguçada e presente do que a percepção da pluralidade de línguas; em outras palavras, parece que os desvios da norma são mais marcantes e significativos do que a existência de plurilingüismo. O exemplo extremo é dado por Daltro Filho, onde todos os informantes são bilíngües, mas somente dois lembraram-se de citar espontaneamente sua língua materna – alemão e italiano – como línguas faladas neste país.

Em suma, as relações sociais no contexto multilíngüe em estudo são fortemente marcadas por tensões entre certo e errado, entre legítimo/oficial e ilegítimo/marginal. Este quadro condiz com as expectativas que as instituições e o discurso oficial esperam do falante, tanto mais do professor como agente principal a serviço da oficialidade e da correção. Neste sentido, o desafio que se impõe aos membros falantes da língua minoritária consiste primordialmente em apoderar-se do discurso oficial. Isso, porém, não quer dizer que, do lado do falante, não se desenvolvam sentimentos de solidariedade e de identidade com o grupo étnico e a língua minoritária. Pelo contrário, como veremos na subseção 3.4.3.

Através dos dados, pode-se comprovar, pois, que o mito do “país monolíngüe”, aparece7ndo parcialmente nos depoimentos dos professores, está mais em evidência na

escola B, onde quatro informantes afirmam, no discurso espontâneo, que neste país se fala uma só língua. Estes informantes – três monolíngües e um bilíngüe que aprendeu alemão quando criança (hoje ainda compreende um pouco essa língua, mas não fala mais) – já não estão mais tão confrontados claramente com uma situação bilíngüe, visto que em Estrela o bilingüismo, apesar de ainda existir, não atinge mais a maioria. Com isso, o plurilingüismo aparece ainda mais difuso e distante, reforçando a idéia da língua única em todo o território nacional. Tal pode ser exemplificado pela reação de um dos professores da pesquisa ao comentário da pesquisadora de que havia alunos falantes de alemão em uma de suas turmas. O mesmo surpreende-se, dizendo: “Mas eles falam alemão!? Eu não sabia disso... E tu, em tão pouco tempo aqui, já sabe disso!”. Cabe, aqui, distinguir duas posturas distintas diante do mundo em volta: se, por um lado, os indivíduos percebem um fato, por outro nem sempre o tomam como uma verdade a ser considerada (*Wahrnehmen*).

Resumindo, percebe-se que o mito do “país monolíngüe” está presente no discurso de 50% dos professores da escola A e em 66% da escola B. Chama a atenção o alto índice observado na escola A, já que está localizada no centro do plurilingüismo.

O não reconhecimento das populações falantes de língua minoritária, inclusive em uma comunidade multilíngüe, pode trazer conseqüências perniciosas. De acordo com Vieira & Moura (2000), isso significa não reconhecer os direitos lingüísticos de seus falantes, instituídos em vários documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos – que defende o direito do cidadão a uma educação bilíngüe, a inadmissibilidade da discriminação, o direito ao multilingüismo e o direito a aprender qualquer língua -, e em documentos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que dispõe sobre o oferecimento de uma ou mais línguas estrangeiras modernas na formação do cidadão brasileiro. Além disso, a UNESCO propõe promover o trilingüismo em todos os países: a língua materna, uma língua da vizinhança e uma língua internacional. Em todos esses documentos, está claro que as diferenças lingüísticas devem ser não apenas respeitadas, mas também consideradas. Se aqui as línguas minoritárias são ignoradas, como mostram os dados que apresentamos, é sinal de que também não estão sendo respeitadas nem consideradas.

Outra conseqüência desse não-reconhecimento de populações de língua minoritária é a ausência de uma didática de ensino adequada para atender às

peculiaridades locais, isto é, o ensino de português nessas localidades acaba pouco se distinguindo daquele oferecido em áreas monolíngües. Tanto quanto sabemos, faltam programas de educação voltados para minorias lingüísticas, sobretudo na alfabetização e na educação bilíngüe. Excetuam-se, aqui, os programas a que nos referimos anteriormente: o bilingüismo de elite e o direcionado às realidades étnicas, como o de Blumenau (Pereira, 2003). Quando muito, a única medida consiste em introduzir o ensino da língua estrangeira correspondente à língua minoritária local, ainda com todos os paradoxos mencionados acima.

A idéia de língua única também pode desencadear a crença de que, apesar da variação inerente à língua, não haja problemas de intercompreensão entre falantes dessa língua, o português. À pergunta se “todas as pessoas que falam português se compreendem ou há problemas de intercompreensão entre elas”, P2A afirma que “Eu entendo que no geral todas as pessoas se compreendem, sem problemas”. Na escola A, apenas um dos informantes menciona a possibilidade de haver dificuldades de intercompreensão, principalmente em função do vocabulário. Segundo P1A,

e também outra coisa que eu fico pensando, ouvindo uma reportagem, por exemplo, eu fico olhando televisão, a linguagem dos presos é uma gíria totalmente diferenciada, então eu acredito que são três coisas totalmente diferentes, né?, e nesse sentido vai haver confusão, não vai ter compreensão em determinados assuntos.

Não conceber a diversidade como fonte de conflitos de intercompreensão entre falantes de diferentes variedades dentro da língua, ou seja, não reconhecer os problemas de intercompreensão entre falantes de diferentes variedades pode ter, de acordo com Bortoni-Ricardo (1984), conseqüências danosas, uma vez que nada será feito para solucionar esses problemas (v. Votre, 1980 e Soares, 1987). De acordo com Bortoni-Ricardo, a diversidade ocasiona problemas de comunicação, como pôde comprovar, por exemplo, num estudo realizado na periferia de Brasília, o qual revelou uma série de dificuldades de comunicação entre falantes de variedades que ela denomina de “rurbanas¹¹” e os falantes da variedade padrão.

Já na escola B os professores, unanimemente, afirmam haver problemas de intercompreensão por causa da variedade do português usada pelos falantes e citam as

¹¹ Por “rurbano”, Bortoni-Ricardo entende a variedade falada pela população pobre e analfabeta das áreas urbanas, egressa da zona rural ou descendente de migrantes rurais sem qualificação profissional

diferenças de vocabulário como responsáveis por essa falta de compreensão, ou seja, as pessoas não se compreenderiam porque o vocabulário que dominam não é comum. Podemos atestar isto através do depoimento de P1B:

Pode, acho que sim (haver problemas de intercompreensão). Eu mesmo, dentro da sala de aula, muitas vezes sou questionado em relação à questão de vocabulário, por exemplo. Então, isso reflete uma problemática de falta de vocabulário, porque o vocabulário que eu uso, não acredito que seja rebuscado.

Já P3B faz menção às variedades diatópicas, referindo-se às diferenças de sentido que as palavras adquirem conforme a região, como se pode observar neste seu depoimento:

Se tu analisá as regiões brasileiras onde eles querem dizer a mesma coisa por palavras diferentes, se eu for, por exemplo, pro Nordeste, eu posso estar querendo dizer uma coisa, eles não me compreendem porque lá o que eu quero dizê pra eles tem outro sentido, então eu posso não compreendê eles .

Além disso, há também referência às diferenças culturais e sociais entre os falantes (variedades diastráticas) como responsáveis pela falta de intercompreensão, segundo o depoimento de P6B:

Eu acho que existe assim bastante dificuldade de compreensão por diferença de cultura assim, até de classes sociais, né, aí dependendo do vocabulário determinadas pessoas não se entendem ou até mesmo pra obtê uma informação, os meios de comunicação com essas palavras que são usadas e que uma grande parte da população não compreende.

O que esses dados comprovam é a consciência de que a diversidade é fonte de problemas de intercompreensão. Todos enfatizam a questão do vocabulário como crucial, evidenciando a visão mais abrangente de que esses problemas de intercompreensão originam-se de diferenças lexicais entre as variedades.

Todavia, apesar de reconhecerem que a diversidade pode gerar problemas de intercompreensão, não se observou, nem nas entrevistas, nem na observação de aulas, que essa diversidade fosse trabalhada em sala de aula. Pelo contrário, defende-se sempre o português “correto, gramatical”, sem sequer mencionar variedades distintas. Segundo Geraldi (1984: 78-79), a escola, mesmo constatando a diferença entre as variedades, age “como quem não a escuta. Porque escutá-la não é corrigi-la para calá-la, mas ouvir vozes que preferiríamos caladas. Ou que outros preferem caladas.” Quer dizer, a

intenção do professor ainda continua sendo a de fazer a “correção” da variedade empregada pelo aluno, a fim de que ele aprenda a forma “correta”. O fato de a variação lingüística não ser trabalhada em sala de aula pode ser explicado também por não ser considerada como forma legítima de expressão, já que somente o domínio da língua “oficial” confere prestígio aos falantes, ou seja, a variedade falada não é encarada como mais uma forma de falar, mas como uma forma “errada” que merece ser substituída pela variedade de prestígio, a língua legítima, relacionada, no caso brasileiro, à classe de prestígio.

Assim, o mito do “país monolíngüe” obscurece a realidade lingüística existente. Além disso, associado à crença da homogeneidade, acaba por ofuscar problemas de intercompreensão entre falantes de variedades diferentes. Paraíso (1996) já alerta para esse “silêncio” em relação a certos aspectos que incomodam e que, se problematizados, poderiam provocar reflexões e atitudes nas pessoas envolvidas.

3.4.3 Mito 3: A (i)legitimidade da língua minoritária ou língua de imigrantes

Um terceiro mito, identificado por Altenhofen (2004a: 91), classifica o “dialeto” ou a língua dos descendentes dos imigrantes como uma “língua misturada” ou até como “não-língua”. Juízos de valor depreciativos sobre as línguas minoritárias, ou seja, preconceitos em relação às variedades faladas são muito freqüentes nas situações de contato lingüístico, até porque essas variedades têm existência essencialmente oral, como é o caso do Hunsrückisch. Além disso, essa variedade situa-se abaixo da norma padrão, considerada a forma “correta”, o que leva os falantes a afirmações como “eles falam um alemão/italiano errado”, “eles não sabem o alemão correto, o gramatical”. A avaliação, via de regra, faz-se em relação a um outro alemão ou italiano, considerados estes como “língua oficial” ou “língua gramatical”, ou ainda como “língua correta”, assim como acontece dentro do próprio português. Dessa atitude, decorre uma série de preconceitos.

Na origem deste mito da ilegitimidade da língua minoritária pode estar a concepção popular do que sejam “língua” e “dialeto”. Como sabemos de Coseriu (1982: 10), em sentido “objetivo” (pelo que designa), não há entre língua e dialeto uma diferença de natureza, substancial: “Intrínsecamente, un dialecto es simplemente una

lengua: un sistema fónico, gramatical y léxico. [...] Pero, si todo ‘dialecto’ es una lengua, no toda ‘lengua’ es un dialecto”. Esta distinção fazemos quando falamos de “dialetos de uma língua”. Em contrapartida, não podemos falar de “línguas de um dialeto”. O que há, sim, segundo Coseriu (1982: 11), é uma diferença de *status* histórico: “un ‘dialecto’, sin dejar de ser intrínsecamente una ‘lengua’, se considera subordinado a otra ‘lengua’, de ordem superior”, que Coseriu designa como língua histórica. De acordo com Haugen (2001), há ainda uma atitude pejorativa ligada ao termo “dialeto” referindo-se a variedades locais ou regionais que são consideradas por alguns como “não-língua”, ou como “língua excluída da sociedade instruída”, ou como “língua não desenvolvida” por limitar-se a situações informais, faladas, sem cultura literária, enquanto o termo “língua”, por ter funções mais amplas na sociedade, tal como a escrita, é mais prestigioso. Mais adiante, veremos como essa noção de que “dialeto” não é língua está presente numa das realidades pesquisadas, quando um dos informantes afirma que se deve trabalhar o italiano “oficial” em sala de aula visto que “dialeto não é língua”.

Por outro lado, lembrando Bourdieu (1998), é o domínio da língua legítima, falada pelas classes que detêm o poder político e econômico, que confere capital lingüístico aos falantes; portanto o “dialeto”, que não é a variedade de prestígio, não é a língua legítima, não lhes será útil para tanto, ou seja, o domínio de uma variedade que não goza de prestígio, por ser considerada “dialeto”, não confere capital lingüístico. Em certa medida, esta parece ser a posição da escola em relação à língua minoritária, conforme demonstraremos nesta subseção.

Na escola A, quando os informantes foram questionados sobre o que achavam do alemão ou italiano falado pelos alunos, isto é, como eles o classificariam, há algumas alusões ao caráter ilegítimo implícito nesse mito. Em termos gerais, os informantes classificam a variedade dominada pelos alunos como “razoável” ou “regular” porque “serve para a comunicação”, porém sem *status* de forma “cultura” e sequer dotada de “gramática” legítima. P3A, professora de português, afirma o seguinte:

Eu diria razoável.[...] claro, não o gramatical, mas acho que mesmo uma pessoa entendida em línguas consegue entender tanto o alemão quanto o italiano que nossos alunos falam. Eu acho que é uma língua que conseguem se comunicá [...] eu acho que para ser bom deveria de repente ser aquele **alemão mesmo, o gramatical.**

No depoimento, evidencia-se a noção de que “alemão **mesmo**” é o outro, o “gramatical”, do que se pode deduzir que a variedade falada pelos alunos está sendo encarada como não sendo alemão, não sendo uma língua, pois o outro é que é “alemão mesmo”. Evidentemente subjazem a esta visão as concepções de língua ligadas à GN, apresentadas em 3.3.

Além disso, um dos estigmas mais marcados socialmente é o que considera o “dialeto” dos imigrantes uma “mistura”, uma forma “não pura”, para a qual muitas vezes surgem designações depreciativas, como “Misch-Masch”, “salada de fruta”, etc. O mito do purismo lingüístico tem levado, ao longo da história, a intervenções esdrúxulas do Estado, para banir estrangeirismos da língua oficial da nação, “única” e “indivisível”. Basta lembrar o exemplo recente das leis de Aldo Rebelo (a nível nacional) e de Jussara Cony (a nível estadual, RS), que desencadearam uma reação imediata dos lingüistas (cf. Guedes, 2001: 127). Guedes sugere refletir a partir da postulação de que “para o povo brasileiro, todas as palavras são estrangeiras”, acrescentando que o povo não entende a língua não somente porque esta lhe foi imposta, mas também porque nunca a aprendeu. Portanto, não são as palavras de origem estrangeira a única razão para essa falta de compreensão. Guedes afirma que seria útil ao povo um projeto que o defendesse dos abusos na própria língua.

Cadiot (1989: 139-140) menciona igualmente o caráter estigmatizante associado à mistura de línguas, considerada inaceitável, vergonhosa e associada à representação social do impuro. É o que se pode observar no depoimento de P1A:

Fica difícil de dá uma opinião assim categórica sobre esse assunto, porque hoje eles estão tendo aulas de alemão e italiano, então alguma coisa vai fazer com que esse alemão e italiano sejam mais parecidos com o oficial, com o correto. Ah! Existem também variantes, né?, os dialetos que a gente tem aqui, que tem influência do sapato-de-pau e do outro que a gente tem aqui, o Hunsrückisch. Então eu acredito que seja uma mistura, que é o oficial e o dialeto, **não é uma coisa pura**, né? Ela pode se aproximar um pouco do puro por causa das aulas, né?, mas eu acredito que seja ainda algo não oficial, uma mistura.[...] É razoável.

Na verdade, o informante acredita que as aulas de alemão e de italiano que estão sendo oferecidas na escola podem servir para “aproximar” a variedade dos alunos do alemão/italiano “oficial”, considerado, por ele, como “puro” e “correto”. Em suma, sua atitude em relação à variedade falada pelos alunos agrega um valor negativo no mercado lingüístico, baseado na crença já apresentada por Haugen (2001) de que

“língua” é mais prestigiosa que “dialeto”. Mais adiante, nesta mesma subseção, voltaremos a esta questão ao falarmos da variedade que os informantes julgam ser obrigação da escola de ensinar.

A mesma opinião em relação à mistura de línguas encontramos no depoimento de P6A:

No geral, aí é razoável.[...] Assim, não sabem mais tanto, eles conhecem algumas coisas só, né, mistura muito o alemão com o português, mas isso na minha geração a gente já fazia. Então tem muito essa coisa do *spazieren*, então quando termina em *ieren*, então tudo... *escrevieren*, *fofoquieren*, daí eles pegam a palavra em português, colocam o *ieren* atrás e então é alemão.[...] Porque inclusive eu, na entrevista que eu respondi pra ti, do falar e do escrever (quando eu perguntei qual o seu domínio da outra língua), eu coloquei pra mim razoável. Porque, bom, então deixa eu falá, é justamente essa coisa da gramática. Uma das coisas seria esse *ieren*. Eu tive aulas de alemão, até tenho uma formação assim...não é nada assim muito de alto nível, mas eu tenho uma formação em alemão. Mas faz tanto tempo que eu tive essas aulas, que agora...é nas aulas mesmo que tu vai vendo. E eu continuei sempre falando o alemão, com minha mãe, com minha vó, que tenho bastante contato com elas, mas só, também. Então na minha vida familiar agora, eu não falo mais o alemão e eu acho que cada vez mais eu tenho medo de incorrer nesse erro do *ieren*.

O depoimento acima ilustra a duplicidade de comportamento lingüístico do informante, ao enxergar, em alguns momentos, com muito orgulho, o fato de dominar o alemão e, em outros momentos, ver o seu alemão como incorreto, por não condizer com as regras do Hochdeutsch que aprendeu na escola. Entretanto, o informante demonstrou adotar uma “pedagogia culturalmente sensível” (Bortoni-Ricardo & Dettoni, 2001) ao afirmar que, como professor, aceita a variedade de alemão falada pelos alunos, não pregando a sua substituição, mas adição. Todavia, o ensino está, na sua concepção, comprometido com o alemão “gramatical”. Na concepção de “língua” desse professor, prevalece sempre a idéia de língua sujeita a regras gramaticais, que devem ser seguidas e de cuja inculcação deve incumbir-se a escola. As formas desviantes desse padrão equivalem a “erros”, como o próprio informante coloca ao dizer “tenho medo de incorrer nesse **erro** do *ieren*”. Dessa atitude, pode-se inferir certo preconceito em relação ao valor social da variedade dos alunos e de sua própria, não obstante o orgulho que sente por falar alemão e a admiração pela riqueza cultural da comunidade e pelo próprio plurilingüismo. É o que se percebe no seguinte excerto:

Eu estudei o inglês, claro que eu domino mais o alemão, mas sou professora de inglês também, acho bacana...[...] Eu sempre gostei de línguas, acho muito

rico assim... a nossa região aqui, pela fala do alemão, eu tenho orgulho em dizê isso, e a parte do italiano pra mim não era muito conhecida[...] mas acho bonito essa mistura.

Vale destacar que o informante, apesar de considerar a variedade da comunidade como apenas “razoável” devido à mistura com o português, quando se refere ao alemão falado na sede, em Imigrante, classifica-o como “bom” porque é “uma mistura do Hunsrückisch perto do Hochdeutsch”. Em outras palavras, a variedade da sede é avaliada positivamente por aproximar-se da variedade de prestígio, o que pode contribuir para afirmar que não pretende a substituição desta variedade pelo alemão-padrão. Todavia, parece que essa atitude não se dirige a qualquer variedade, somente àquela próxima da de prestígio: quando questionado em relação ao alemão falado por um colega, percebe-se uma atitude preconceituosa em relação à variedade falada por ele. Nas palavras do informante, “Eu acho assim... eu acho o dele assim, eu não sei, eu acho mais feio [...] não sei explicá, mas eu gosto do alemão que a gente fala lá (em Imigrante), eu acho bonito”. Posteriormente, quando o questionei quanto a preconceitos em relação a determinadas formas de falar, alega que não é preconceituoso, mas, quando lhe lembro esta passagem e pergunto se em relação ao “dialeto” desse colega ele é preconceituoso, corrige-se e diz:

porque ele não é daqui. Mas ele... não é que... eu acho bacana ele contando piadas em momentos de nossas jantas, ele contando piadas em alemão é a mais engraçada possível porque é engraçado o jeito como ele fala o alemão.

O que se evidencia neste depoimento não é a valorização da variedade usada pelo colega, mas o fato de ser uma forma “engraçada” para contar piadas, ou seja, quando já se enfatiza um lado humorístico. Esse estigma em relação à variedade usada por esse colega nos foi confirmado por ele próprio, que confessou não falar mais alemão em público, nem mesmo em família, por causa das “gozações” de que foi alvo quando passou a viver em Imigrante, e ainda continua sendo, pois o alemão que domina é uma variedade diferente das locais e está muito mais próxima do Hunsrückisch. Este informante, P1A, assim comenta o preconceito de que foi alvo:

Não sei bem qual é o dialeto que eu falo, mas quando eu comecei a namorar e ia lá na casa do sogro e dependendo das palavras que eu falava, o pessoal ficava dando risada, né, as palavras eram diferentes [...] A gente acaba sendo alvo, se sentindo mal, e foi muito difícil pra mim. Até pra senti que hoje sou uma pessoa que... evito falar alemão assim, dentro do meu grupo de colegas,

os veteranos, por exemplo, eles falam alemão comigo, mas eu me reservo e falo português.

Sua variedade foi estigmatizada, e continua sendo, do que se deduz que existe preconceito em relação a variedades dialetais. O que se deve ressaltar, contudo, é que o estigma constatado em relação à variedade desse informante não foi encontrado em relação aos outros falantes, e a explicação reside no fato de, nesse meio, ser o único falante de uma variedade do Hunsrückisch que não se aproxima do Hochdeutsch, isto é, ele não domina a variedade mais falada nesta comunidade, variedade que já goza de certo prestígio justamente por ser do tipo “*abgeschwächtes Hunsrückisch*” (Hunsrückisch mais próximo do alemão-padrão), na tipologia de Altenhofen (1996, mapa 6). A consequência desse estigma leva novamente ao silêncio (v. Paraíso, 1996): “sou uma pessoa que... evito falar alemão”.

Deve-se destacar, ainda, o depoimento de P2A, o qual afirma servir o dialeto dos alunos para a comunicação na comunidade e, inclusive, fora do país, destacando a função comunicativa da língua minoritária como motivação instrumental:

Eu imagino que a gente consiga se entender muito bem. Pessoas que viajaram para a Alemanha e Itália falaram que com o nosso dialeto falado aqui na região, a gente consegue se comunicar bem na Itália e na Alemanha.[...] É interessante

Como professor de História, o informante acima refere-se seguidamente à importância de se preservar a cultura dos antepassados, na qual ele inclui a língua. De acordo com o professor, “não existe uma maneira mais fácil, mais prática de dominar, de colonizar os povos do que destruindo sua cultura, e começa-se pela língua”. Chama a atenção que caracteriza o dialeto dos alunos como sendo “interessante”. Parece tratar-se de um comportamento complacente, que busca resguardar-se de possíveis sanções sociais sobre o mesmo dialeto. Cabe lembrar que P2A é descendente de italianos, leciona também italiano e sente muito orgulho da situação multilíngüe da comunidade. Portanto, ele não pode “condenar” as variedades locais que se opõem a um italiano e a um alemão visto como “gramatical”, “oficial”; no entanto, o fato de não classificar essas variedades como “boas”, por exemplo, mas como “interessantes”, pode demonstrar certo julgamento de inferioridade das variedades locais, se comparadas com a língua “oficial”, cujo ensino ele considera uma obrigação da escola.

Esse mesmo objetivo instrumental percebe-se quando P1A alega considerar importante lecionar “latim e grego, pra melhorá essa linguagem, eu acho que eles iam podê largá o dicionário”, além de defender o ensino do alemão ou italiano como necessários em sala de aula:

Por exemplo, existem palavras que você conhece, você sabe o nome correto, mas eles não sabem o significado. Por exemplo, no ano passado, um menino falava em frutas e falava *tega*. *Tega* é um termo daqui, né? Quando eu falava “ingá” ele não sabia o que era, no momento em que passei a informação *Zuckerschotte*, do alemão, houve uma compreensão geral, né? [...] então eu acho que isso aumenta o vocabulário também.

Tendências semelhantes em relação à língua minoritária foram registradas na escola B. O depoimento de P4B reforça o de P3A, quando avalia a variedade do aluno bilíngüe como “razoável” em comparação com a variedade de prestígio, o alemão-padrão:

Razoável, assim ó, Clarice, porque ele não tá dentro daquele padrão culto da língua alemã, eles não seguem normas gramaticais da língua enfim, mas serve pra eles se comunicarem. Eles se comunicam bem no meio onde eles vivem e eu acredito que tenham condições de absorverem, captarem uma mensagem mesmo se escutarem um alemão um pouco mais culto, mais elaborado que o deles. Então eu acho que é razoável, basta pra aquilo que eles precisam.[...] Péssimo eu não diria porque seria péssimo se não satisfizesse a necessidade de comunicação, e eu acho que satisfaz.

Neste depoimento, fica evidente a noção de que há uma forma de língua que serve para a comunicação entre os “iguais”, mas esta forma é somente “razoável” porque “não seguem normas gramaticais da língua, mas serve pra eles se comunicarem [...] no meio onde eles vivem”, ou seja, a variedade é encarada, então, como se não seguisse nenhuma gramática, mas serve para a comunicação “no meio onde eles vivem”. Isso nos lembra Bourdieu (1998: 58), segundo o qual os dominados têm espaço para falar da sua forma – quando entre parceiros homogêneos –, mas fora dali vale novamente a lei do mercado lingüístico.

No depoimento de P5B, abaixo, o estigma em relação à mistura de línguas está mais evidente, visto que o informante considera seu alemão “péssimo, porque sai uma mistura”:

Pelo pouco conhecimento que eu tenho, eu acho que é um alemão razoável porque é um dialeto, é um dialeto, é um alemão razoável. O dialeto é bem pronunciado, é bem falado, mas não é um gramatical que eu aprendi, mas é

um dialeto razoável pra bom.[...] porque alguns misturam com português. Eu acho que eu tenho dificuldade de falar, porque meu alemão é péssimo porque sai uma mistura, sai uma troca.

Merece destaque também o depoimento de dois informantes que afirmam “não saber” opinar sobre a variedade de alemão falada pelos seus alunos e mesmo pela comunidade local. Apesar disso, em seguida falam em alemão “mais correto”, deixando então entrever a idéia de que o dialeto é “errado”, “não é gramatical”. De acordo com P2B, “Elas (as pessoas que falam alemão) não dizem nada. [...] Acho que elas nem sabem que existe um **alemão mais correto**”. Apesar de ter afirmado que não sabe opinar, agora ela deixa claro que “há um alemão mais correto”, o que também evidencia o que já mencionamos na seção 3.3: a apreciação que existe em relação ao português como tendo uma forma “correta” transfere-se também à língua minoritária. Já P6B deixa evidente sua crença de que “dialeto” não é língua, não é um alemão “gramatical”, entendendo por gramática um “manual que institui as regras do falar e escrever correto”, e menos com o sentido que se esperaria de “conjunto de regras internalizadas”. A variedade dialetal do grupo étnico em contato, não legitimada pela escola, que é a instância local que institui a gramática do “certo”, distingue-se do “alemão mesmo”, “como deveria ser realmente”, ou seja, o alemão “da gramática”:

Ouvi que é um dialeto, que não é aquele alemão assim gramatical, né, que mais é dialeto de uma região da Alemanha. [...] mas eu sei que tem pessoas que falam o alemão, assim como **deveria ser realmente, né, de gramática mesmo.**

Essa sua visão de que “língua” é aquela que está na gramática constitui uma confirmação do que nos apresenta Bagno (2003), quando afirma que essa visão faz parte de crenças que circulam na sociedade, entendendo que aquilo que está nas gramáticas é a única possibilidade de uso da língua. O depoimento, dessa forma, corrobora a concepção tradicional de língua, que preconiza a observância das regras prescritas na GN para se obter um resultado perfeito e admissível.

O que se constata através dos dados é a idéia de que as variedades faladas pelos alunos não são a língua “correta”, legítima, que está na gramática, mas variedades consideradas “erros” por serem formas desviantes desse padrão apregoado pela gramática, ou seja, o *status* que os informantes atribuem à variedade de prestígio do português transfere-se para as variedades das línguas minoritárias, o que vem a reforçar

o mercado lingüístico de Bourdieu (1998) e a ideologia da GT, de que nos fala Bagno (2000). Nas duas escolas, cinco dos seis informantes classificaram as variedades como “razoável” ou “regular”, incluindo aqui o “interessante” a que já fizemos menção, porque “não seguem aquelas normas da língua culta”. O mito, assim, exerce duplamente sua força: em relação à língua “oficial”, o português, e em relação à língua minoritária, igualmente avaliada como não seguindo “regras gramaticais”.

Entre os informantes, dois – um de cada escola –, alegando que a variedade falada pelos alunos “serve para a comunicação”, classificaram-na como “boa”, como se pode constatar através dos depoimentos de P4A e P1B, respectivamente:

Eu acho que ele é bom, se eles conseguem se comunicá, né, ele é bom. Claro que pra chegá a falá assim corretamente...que nem nós, nós, o português nosso às vezes é carregado, ou até a concordância... tem tudo isso. Mas pra comunicação a língua deles é boa. (P4A)

Se eles se comunicam, acho que isso é importante. Se eles se entendem, se há diálogo, se há transmissão de idéias, se sabe do que se está falando, acho que sim, que aí é bom, porque há comunicação. (P1B)

Apesar de terem classificado o dialeto como “bom porque serve para a comunicação”, há uma diferença em relação à avaliação que fazem em seguida. Enquanto P4A afirma que “serve pra comunicação”, apesar de não falarem “corretamente”, ou seja, reconhece a existência de um padrão “correto”, oposto à variedade falada, P1B não assume essa postura e diz que “as outras pessoas é que dizem que o dialeto é corrompido, incorreto”, mas que “eu acho que é o contrário, eu não concordo com essas pessoas”. No depoimento deste informante evidencia-se mais uma vez a questão do mito: embora não seja ele, o informante, a julgar esse alemão como “errado”, “as outras pessoas”, isto é, a sociedade em geral classifica essa variedade como “corrompida, incorreta”, o que se pode comprovar em seu depoimento:

Dizem que o alemão que se fala é um alemão corrompido, incorreto, que se fosse pra Alemanha ninguém iria se entender, tá, mas na nossa região se entende e se fala.

Este informante assume uma postura diferente, o que pode ser atribuído à sua formação e à disciplina que leciona, Geografia, na qual lida com diferentes culturas de diferentes povos. De acordo com esse informante, a linguagem faz parte da cultura de

um povo. Afirma, por isso, que “eu não distingo culturas, não posso dimensioná e quantificá e dizê que uma cultura é melhor que outra, pois isso é altamente preconceituoso”, ou seja, respeita e valoriza as diferentes culturas e as diferentes variedades lingüísticas, não revelando preconceito em relação a elas. No entanto, ao se referir a variedades dentro do português, conforme veremos adiante ao analisarmos o mito 4, subseção 3.4.4, muda a sua atitude.

Em síntese, os dados revelam que, entre os doze informantes, dez consideram a variedade falada pelos alunos como “razoável” ou “regular” e, apesar de essa variedade servir para a comunicação na comunidade e até fora dela – segundo Bourdieu (1998: 58), “quando decresce o grau de oficialidade, a lei de formação de preços tende a se tornar menos desfavorável aos produtos dos *habitus* dominados”-, não é a língua legítima e não preenche todas as funções de uma língua plenamente desenvolvida, pois “não tem gramática, não é culta, não é como deveria ser a língua alemã/italiana, é uma mistura”, opiniões que se repetiram indistintamente entre professores de língua e de outras disciplinas. O que merece ser destacado, contudo, é o fato de que os dois informantes que a consideraram como uma variedade “boa” não são professores de Língua Portuguesa. Como já mencionamos no capítulo 2 (ver subseção 2.2.3), a expectativa era de que o professor de língua tivesse uma visão diferenciada dessas questões lingüísticas; porém não se percebe essa distinção. Supõe-se que seja preciso rever a questão da formação dos professores, incorporando em seus estudos noções relevantes para a compreensão da variação e do bilingüismo como resultado natural do contato lingüístico. Como sua formação não lhes dá segurança suficiente para opor-se ao senso comum, acabam apegando-se aos clichês do discurso instituído, buscando um capital de autoridade que atenda às expectativas da comunidade, àquilo que as pessoas esperam deles: a defesa e o ensino da língua “oficial”, o que só ajuda a reforçar os mitos socialmente aceitos.

Uma das conseqüências deste mito acerca da ilegitimidade da língua minoritária reflete-se numa das funções que a sociedade atribui à escola: ensinar a língua “oficial”. Ao serem inquiridos sobre a variedade que cabia à escola ensinar (pergunta “que variedade de alemão ou italiano a escola deve ensinar”, no caso da escola A, e “que variedade a escola deveria ensinar se oferecesse essa disciplina”, no caso da escola B), os informantes, em geral, optam pelo alemão ou italiano dito

“gramatical” ou “oficial”, ou seja, pela variedade de prestígio considerada “correta”, conforme “a gramática”. Segundo P1A,

Bom, eu acho que o oficial sempre é mais interessante. Agora, se pode trabalhar as variantes, acredito que se deva fazer isso até pra que eles possam ter uma noção do que é o oficial e do que é aquilo que eles estão falando. Então, sempre que se faz esse comparativo, acho que é um crescimento. [...] O oficial poderia de repente até melhorar essa linguagem daqui se as pessoas pudessem dizer “ó, não é assim que se diz”, né?

Apesar de o informante entender o ensino da variedade local como possível a fim de poder compará-la com o alemão “oficial”, o objetivo não é o domínio de mais uma variedade, mas sim “melhorar essa linguagem daqui se as pessoas pudessem dizer ‘ó, **não é assim que se diz**’”. Em outras palavras, o objetivo do ensino da variedade de prestígio, segundo o informante, deve ser a substituição da variedade local pela de prestígio. Esse ensino serviria para “melhorar” a variedade utilizada pelos alunos, isto é, serviria para mostrar o que é “certo” e o que é “errado”, o que se “pode dizer” e o que “não se pode dizer”, pois o informante diz “não é assim que se diz”. Dessa forma, e conforme vimos no início desta subseção, serviria para aproximar a variedade dos alunos - “que não é uma coisa pura” - do alemão “oficial” - que ele considera “puro, correto”. Aliás, nessa produção simbólica, o ensino de alemão como segunda língua parece assumir uma função de “saneamento ou limpeza lingüística” que não é, de modo algum, o que espera uma “pedagogia culturalmente sensível”, como defendem Bortoni-Ricardo & Dettoni (2001). Essa opção, além disso, contraria o que revelam as pesquisas sobre ensino bilíngüe. Skutnabb-Kangas (1988) salienta que obtêm sucesso os programas bilíngües que objetivam um bilingüismo aditivo, sem a marginalização de uma das línguas, o que julgamos possível estender ao caso de variedades de uma mesma língua, isto é, não marginalizando uma das variedades. Acredita-se que aceitar a realidade local, com seu modo de falar característico, promovendo uma reflexão sobre ela seria adequado. Desta reflexão, poderia surgir uma motivação para a aprendizagem adicional, e não subtrativa. A tentativa de impor o alemão/italiano-padrão pode acarretar os mesmos problemas que já encontramos em relação ao ensino de português. Além disso, essa apreciação negativa da variedade minoritária remete-nos ao preconceito lingüístico de que fala Bagno (2000) e também a Bourdieu (1998), segundo o qual a língua legítima é definida como “correta”, enquanto as variedades utilizadas pelos falantes são consideradas “vulgares”.

A mesma visão de língua “oficial”, “correta”, oposta à variedade da comunidade, evidencia-se no depoimento de P4B, ao defender o ensino da variedade de prestígio, “como **deveria ser** a língua alemã”, como constatamos a seguir:

Eu diria que pra ensiná se adotasse o correto, né, o oficial, direitinho, o gramatical, como **deveria ser** a língua alemã.

Este mesmo informante afirma ainda que o domínio da variedade de prestígio é mais valioso porque

Até em função de que hoje quem domina mais línguas é muito mais requisitado no mercado de trabalho, tem mais acesso, tem mais chances, oportunidades que abrem de emprego ou de N outras possibilidades de outros cursos, outras coisas, então é um acréscimo cultural e um acréscimo até pra vida profissional da pessoa ele **aprendê o culto, o correto**.

O que esses dados atestam é o capital lingüístico como uma ferramenta indispensável para o sucesso. De acordo com Bourdieu (1998), a ascensão social está atrelada ao domínio da língua legítima, abrindo-lhe possibilidades de obtenção de emprego, de sucesso profissional. Nesse sentido, defendendo o ensino de uma variedade “correta”, “como deveria ser a língua”, e corrigindo qualquer forma desviante desse padrão, confirma-se a contribuição da escola para a manutenção e inculcação da língua legítima, concebida como língua “melhor” do que as demais variedades. Segundo Bourdieu (1998: 36), “o sistema de ensino contribui para desvalorizar os modos de expressão populares e para a imposição do reconhecimento da língua legítima”.

O depoimento de P6B, abaixo, ratifica o anterior, no sentido de atribuir à escola a responsabilidade pela difusão de **uma** língua “**correta**”, a **oficial**, que deve ser ensinada.

Não... eu acho que deveria ensinar o oficial.[...] Porque... eu acho que nem no inglês, é ensinado o inglês oficial. Se daí, a partir dali, vai existir, sei lá, uma pronúncia diferente de algumas pessoas, isso acho que depende muito, mas acho que **o que é o certo, o oficial, deve ser ensinado**.

A forte visão normativa da língua é reiterada por P2B, ao afirmar que “se a escola decidisse ensinar alemão, deveria ser pela orientação mais gramatical, porque **o padrão é a gramática, como é na língua portuguesa**”, atitude que reforça a afirmação de Bagno (2000) em relação à força da GN e ao papel da escola no sentido de contribuir

para a difusão dessa idéia. Da mesma forma, Bourdieu (1998: 45) alega que “a manutenção da língua legítima envolve um trabalho constante de correção dos gramáticos e dos professores”.

Apesar de dois informantes reconhecerem que seria interessante a escola trabalhar a variedade local como forma de ampliar o leque de comunicação, a opção pelo “gramatical” foi justificada como necessária também porque a “escrita é a gramática”, como podemos observar neste depoimento de P3B:

Então, ela deve trabalhar o gramatical. Isso seria melhor porque daí, eu só penso, quando a gente vai estudá línguas, se eu vô fazê um francês, inglês, alemão, e eu vô precisá redigi alguma coisa, eu vô ... precisa ser o gramatical, eu não posso ser o dialeto comum porque daí a minha carta, redação, vai ficá uma gíria, não vai ser boa. [...] a escrita tem que ser gramatical. A mesma coisa o português.

O depoimento de P5B, que julga importante a escola trabalhar com a variedade local e com a “gramatical”, serve como uma confirmação da idéia de que a escrita deve representar as normas gramaticais e que o dialeto não serve para a escrita, além de salientar que a “gramática” deve ser o modelo para a fala:

Eu acharia as duas, porque a variedade é a comunicação na comunidade, né, mas o gramatical por questão de leitura porque pelo que saiba não tem meios de comunicação por escrito em dialeto. [...] porque nós **aprendemos português também gramatical e para falarmos melhor**, então o alemão também, poderia ter as duas: leitura e fala.

Defender o trabalho com ambas as variedades também é opção de P4A e P1B, que, diferentemente dos outros informantes, julgam que, se houvesse necessidade de optar somente por uma variedade, optariam pela variedade local:

Eu acho que com as duas, mas sempre levando em conta o que há na região, o que predomina. Assim, a questão... a popularidade, né, porque na verdade eles vão usá isso pra se comunicá, é mais conversa [...] então deveria trabalhar com as duas variedades: com a popular, que eles trazem de casa, aquela sabedoria popular, né, da avó, dos pais, isso é importante resgatá, e que eles saibam, né, frases assim, não precisa sabe falá fluentemente, mas que compreende, que nem eu assim.[...] e a oficial porque nos livros, né, vão um dia estudá ou vão tê que saí e ir pra fora, pro estrangeiro, e eles têm que dominá de repente uma dessas línguas, lá se fala mais o gramatical. Acho que nesse sentido é importante sabê o gramatical. Ahhhhh! Se possível, né, senão eu opto pelo saber popular, pela linguagem do dia-a-dia dele. (P4A)

Pra começá o trabalho, valorizando o que os alunos trazem, por isso eu acho que o alemão regional, nem sei se posso classificá como regional, mas esse

que tá aqui, né. E eu acho, imagino que seja muito mais fácil depois que dominarem esse aspecto que eles já trazem, partir para uma coisa mais complexa ou difícil, que eu não sei se é esse alemão tradicional, não o nosso, mas aquele da Alemanha. [...] Eu acho que é certo, né, trabalhá com esse, a variedade da comunidade. (P1B)

Destaca-se nos três últimos depoimentos o respeito pelas variedades locais, cujo ensino defendem, e a noção de que o dialeto não serve para a escrita, ou seja, ele não preenche todas as funções de uma língua na sociedade mais ampla; dialeto, portanto, segundo estes informantes, não é língua plenamente desenvolvida (Haugen, 2001).

Apesar de muitos informantes reconhecerem ser o dialeto útil para a comunicação na comunidade, a opção pelo dito “gramatical” a ser ensinado na escola foi feita por dez dos doze entrevistados, o que demonstra entenderem que o compromisso da escola é com a cultura dominante. O que se deve destacar, mais uma vez, é que a opção por ensinar na escola a variedade local não foi de professores de língua, o que nos leva a supor a existência de uma lacuna na formação dos professores em relação a questões lingüísticas em contexto multilíngüe. Não consideram, pois, a variedade dominada pelo aluno como conhecimento legítimo e digno de ser trabalhado. Constitui-se, assim, um verdadeiro “campo de silêncio”, nas palavras de Paraíso (1996), com a escola tendendo à homogeneização cultural e lingüística ao consagrar a supremacia de uma cultura e variedade lingüística, a dominante, em detrimento da situação plurilíngüe local.

Ao finalizar esta subseção, destacamos novamente que o mito da ilegitimidade da língua minoritária, embora não seja afirmado explicitamente, manifesta-se nas realidades pesquisadas de maneira bastante representativa. Entendemos que o fato de somente dois informantes classificarem a língua minoritária como “boa, porque serve para a comunicação” e estes mesmos informantes optarem, na escola, pelo trabalho com a variedade local, enquanto os demais classificam essa variedade como “razoável” e, dentre estes, nove informantes optam pelo ensino da variedade de prestígio para “melhorar” a linguagem dos alunos e abrir-lhes melhores oportunidades de emprego, é um indicativo forte do desprestígio dessas variedades. Na escola A, especialmente, parece haver certo conflito: ao mesmo tempo em que os informantes, unanimemente, elogiam a situação multilíngüe local e dela se orgulham, ela parece não se constituir em

capital lingüístico suficiente e legítimo, uma vez que a opção de cinco informantes é pelo ensino da variedade de prestígio na escola como forma de substituir a variedade local, pois é aquela a variedade que “ele vai precisar lá fora, quando sair do país”, vai ser útil para “conseguir um emprego”, ou seja, o “dialeto” é tolerado ali, na comunidade, mas, se almejarem alguma coisa a mais, devem dominar o “gramatical”, a variedade de prestígio. Staub (1987: 20) afirma que “O uso do dialeto local, fora de seu ambiente, traz no bojo a conotação de inferioridade social ou cultural”.

Além disso, os informantes, 50% de cada realidade pesquisada, convidados a optar pelas línguas estrangeiras que considerariam importantes para serem trabalhadas na escola, optam pelo ensino do inglês, em primeiro lugar, salientando que o domínio de mais línguas é fundamental para a inserção no mercado de trabalho. Essa opção corrobora a afirmação de Rajagopalan (2003) de que existe atualmente um “imperialismo lingüístico”, o qual, na ótica de alguns teóricos, pode prejudicar a sobrevivência das línguas minoritárias. Ora, de acordo com estes mesmos informantes, o mercado de trabalho local exige que falem alemão ou italiano; portanto seria de se esperar que optassem pelo ensino destas línguas como forma de inseri-los no mercado de trabalho. É possível entender a opção pelo inglês como um reflexo de seu valor maior no mercado lingüístico: se as variedades locais constituíssem capital lingüístico legítimo, seriam provavelmente mais uma opção para o ensino na escola. Não se pode negar a posição hegemônica do inglês no contexto internacional. De acordo com Calvet (*apud* Vieira & Moura, 2000: 119), ele é considerado uma língua hipercêntrica, ao redor da qual “gravitam” as demais, um prestígio que detém também nas duas realidades pesquisadas. Além disso, segundo Moita Lopes (1996), as pesquisas revelam que, na sociedade brasileira, o conhecimento de uma língua estrangeira é condição *sine qua non* para o desenvolvimento profissional e social, mas ainda perdura no Brasil o predomínio desigual do inglês, o que se pode constatar também nas realidades deste estudo. O bilingüismo de falantes de outras línguas, tais como o alemão ou italiano – línguas minoritárias, línguas de imigrantes – parece ter valor apenas circunstancial. Embora na escola A já estejam ensinando alemão e italiano, três dos seis informantes afirmam ser o inglês a primeira opção que a escola deve oferecer aos alunos, o que, de certo modo, revela que o bilingüismo nas línguas minoritárias não representa capital simbólico suficiente. Ammon (2003) refere que atualmente uma única comunidade lingüística se

encontra em posição cobiçada: o inglês. O contexto escolar, assim, encontra-se tão dominado pelos produtos lingüísticos da classe dominante, que desconsidera as necessidades de trabalho local. Na subseção 3.4.4, ao abordar o mito de que o bilingüismo causa dificuldades de aprendizagem, voltaremos a esta questão e analisaremos os depoimentos desses informantes em relação ao prestígio que atribuem ao inglês, desconsiderando a realidade circundante, ainda que esta esteja a exigir o domínio de alemão e italiano.

Por fim, cumpre abordar especificamente a questão de discursos diferentes em relação ao prestígio das variedades locais. Em certos contextos ou em certos momentos, os informantes enfatizam a importância do domínio do alemão, por exemplo, como capital lingüístico útil e necessário para a obtenção de um emprego, como se pode comprovar pelo depoimento de P3B: “Aqui nas lojas de Estrela um dos funcionários tem que obrigatoriamente sabê alemão. Isso é essencial pra uma loja ir bem”, assim como através do de P1B, que nos conta o seguinte: “Na rodoviária de Estrela eu sei de um caso de um menino que foi pedir emprego e na rodoviária eles disseram o seguinte: ‘tu sabe alemão?’, ‘Ah! Não sei’, ‘então não tem lugar pra ti aqui’”. O mesmo valor é conferido ao alemão por P4A, que afirma ser vantajoso dominar mais de uma língua e que “por isso que eles colocam no comércio, né, gente que fala ou entende (alemão) pra podê entendê as pessoas mais de idade que às vezes elas não conseguem entendê português”. Entende-se, com esses depoimentos, que neste contexto – obter um emprego que pode trazer lucros sociais importantes na localidade – o alemão converte-se em *capital lingüístico* de valor. Nas palavras de Labov, falar-se-ia de um *covert prestige*, (prestígio encoberto), isto é, em certos contextos locais, a variedade local, diferente da variedade padrão, goza de prestígio elevado.

Por outro lado, o inverso também ocorre. Conforme o enfoque, a variedade local sofre estigmatizações e preconceitos diversos, quando é confrontada com a variedade-padrão respectiva, isto é, a língua legítima. Assim, ao nos referirmos a discursos diferentes em relação à variedade local, pretendíamos evidenciar isto: para a obtenção de um emprego no local, no mercado de trabalho, a variedade é considerada língua legítima, goza de prestígio, mas no discurso oficial esse prestígio é mascarado tendo em vista que a opção pela língua estrangeira a ser trabalhada pela escola é preferencialmente o inglês. Ou seja, a língua minoritária não tem *status* de língua

estrangeira, não é encarada como meio de ascensão social, papel que fica reservado ao inglês, visão que confere com seu *status* também no mercado lingüístico mundial (Calvet, *apud* Vieira & Moura, 2000; Moita Lopes, 1996). Deve-se ressaltar, contudo, que não se está a defender a introdução do ensino dessas variedades locais como substitutas do inglês ou mesmo das línguas de prestígio correspondentes. O que se pretende defender é a consideração dessas variedades como recurso pedagógico e capital lingüístico de valor na comunidade. Esta questão será aprofundada na análise do próximo mito, relacionado à aprendizagem de línguas.

3.4.4 Mito 4: Língua minoritária e bilingüismo como fonte de problemas de aprendizagem

Um quarto mito, já identificado por Altenhofen (2004) é o que aponta “**a língua dos imigrantes e o bilingüismo como fonte de problemas de aprendizagem do português**”. De acordo com essa visão, as crianças “não aprendem o português porque só falam alemão”. Em decorrência disso, chega-se muitas vezes a defender o monolingüismo como solução para esses problemas, sugerindo o abandono da língua minoritária, causadora, supostamente, dos problemas de aprendizagem. Nesse sentido é que se configura como mito, pois cria uma falsa aparência: a extirpação da língua minoritária como solução para problemas de aprendizagem. Em épocas passadas, essa visão teve forte acolhida e, aliada a questões de cunho nacionalista, levou inclusive à proibição dessas línguas, segundo mencionamos na subseção 3.4.2. Remetendo à minha infância, lembro aquele professor que nos proibiu o uso do Hunsrückisch, alegando que só aprenderíamos português, a “língua do Brasil”, quando parássemos de falar alemão e, por isso, a proibição. Hoje ainda é possível percebermos a força deste mito na sociedade, como se pode atestar através do comentário de uma estudante do curso de Letras, na Univates, que leciona em uma comunidade bilíngüe alemão-português: “Eles não aprendem português porque só querem falar alemão. Eles não sabem nada, escrevem tudo errado, trocam letras na escrita e não sabem pronunciar as palavras”. Na visão dessa estudante/professora, o alemão é empecilho para a aprendizagem do português. Defender essa idéia, contudo, significa responsabilizar a L1 por tudo que pode prejudicar a aprendizagem de L2 e desconsiderar o fato de que inclusive crianças monolíngües em português apresentam dificuldades na aprendizagem da respectiva

língua-padrão escrita, a variedade exigida pela escola, uma vez que a variedade que dominam – seja social, seja geográfica – difere da variedade de prestígio exigida na e pela escola.

Não se está a negar que o domínio de outra língua possa acarretar problemas de aprendizagem, especialmente em relação à ortografia. Entendemos, entretanto, tratar-se de um mito quando se considera ser a língua minoritária a única responsável pelas dificuldades, razão por que se passa a condená-la e sugerir seu abandono, como se essa atitude fosse a solução para esses problemas. Revela-se, pois, um mito por constituir uma falsa suposição: a condenação da língua minoritária ou a sua extirpação como meio caminho para solucionar problemas de aprendizagem, o que pode ser observado através da decisão de muitos alunos que abandonam essa língua minoritária e também de alguns pais, que optam por não ensinar alemão ou italiano aos filhos, entendendo que, dessa forma, não enfrentarão dificuldades na aprendizagem do português na escola.

Em síntese, poder-se-ia reconhecer duas formas de expressão desse mito: **a) uma forma explícita proscritiva**: menos observada nas realidades pesquisadas, esta forma é uma manifestação mais agressiva, podendo ser traduzida por “não se aprende português por causa da língua minoritária” e porque o bilingüismo confunde; **b) uma forma implícita idealizante**: acredita-se que “quem não fala a língua minoritária e não é bilíngüe, aprende português”, isto é, concebe-se o monolíngüe como falante ideal para aprender o português. Esta forma pôde ser observada nas realidades pesquisadas, manifestando-se nas decisões de muitos pais de só ensinar português aos filhos para não atrapalhar a aprendizagem do português. Essa forma implícita, no entanto, desaparece quando se pensa nas relações do mercado de trabalho.

Sem dúvida, atribuir à língua minoritária a culpa pelas dificuldades de aprendizagem do português tem raízes em uma concepção impressionista, pautada em juízos de valor, com forte conteúdo mitológico. Sem se basear na observação sistemática, os professores atribuem à língua minoritária as dificuldades de aprendizagem do português. Tal suposição parece de cunho fortemente determinista: se o aluno fala uma língua minoritária, então vai haver problemas. De certa forma, o professor abstém-se de sua responsabilidade, de sua função como professor ao escolher a língua minoritária como o “bode expiatório”, segundo Altenhofen (2004a), para

explicar um problema que cabe a ele resolver. Os dados coletados comprovam esse tipo de atitude.

A origem do mito que estamos analisando pode ser debitada às condições de escolarização encontradas aqui pelos imigrantes após sua chegada. De acordo com Luna (2000), a preocupação do governo foi sempre de assimilação do imigrante, mesmo ao conceber a escolarização inicial do aluno na sua língua materna (alemão ou italiano) para só depois introduzir o português. Entretanto, como esse “depois” coincidia com a idade de retirada dos filhos da escola para auxiliar os pais no trabalho, essa fase não se concretizava, e as crianças não chegavam a aprender o português. Da mesma forma, a campanha desenvolvida por Orestes Guimarães, em Santa Catarina, não surtiu efeito devido a uma série de empecilhos que dificultaram o seu êxito: a falta de preparo dos próprios professores, a desmotivação em função dos baixos salários, além da inadequação das estratégias de ensino, iguais às das escolas com alunos monolíngües, ou seja, o português foi ensinado como se fosse a primeira língua das crianças, e não a segunda. A isso pode-se acrescentar a segunda Campanha de Nacionalização, no governo Vargas, a qual foi altamente prejudicial, pois não só objetivou a assimilação do imigrante, mas também proibiu o uso da língua materna dos imigrantes, destruindo o sistema escolar teuto-brasileiro e exigindo o ensino somente na língua nacional. Como não dominavam essa língua, o fracasso dos filhos de imigrantes na escola foi uma conseqüência natural. Também nos Estados Unidos, por longos anos, predominou essa visão, o que oportunizou, inclusive, a introdução de “estudos compensatórios”, conforme apresentamos na seção 1.4 deste estudo.

Apesar do mito em questão, quando o foco é a aprendizagem de língua estrangeira, e não a aprendizagem do português, verificam-se em contrapartida manifestações favoráveis ao domínio de mais de uma língua, ou seja, ao bilingüismo. A pergunta que se coloca, no entanto, é “qual bilingüismo?”, pois, como afirmam Vieira & Moura (2000: 121), os falantes nem sempre reconhecem/valorizam o bilingüismo quando uma das línguas envolvidas é uma “língua periférica” (cf. “poliglota ignorante”). Nas realidades pesquisadas, esse discurso está muito presente: os informantes têm uma visão muito positiva do bilingüismo, o que ocorre quando o professor pensa na habilidade de “saber” mais línguas. Nesse sentido, eles não colocam objeções, que seriam consideradas politicamente incorretas. Pelo contrário, eles chegam

a enaltecer o bilingüismo, como demonstraremos através dos dados. Porém, percebe-se que esse bilingüismo está mais dirigido à aquisição da língua inglesa, o que vem a confirmar aquilo que nos apresenta Calvet (*apud* Vieira & Moura, 2000): o inglês possui um *status* de língua hipercêntrica, o que é reforçado por Ammon (2003), segundo o qual, atualmente uma única comunidade lingüística encontra-se em posição cobiçada: o inglês. Da mesma forma, Hamel (*apud* Pereira, 2003: 61) afirma que, embora os imigrantes tenham contribuído para uma oferta escolar bilíngüe, essa oferta não foi bem aproveitada, tendo em vista que prevalece, na rede pública, o ensino do inglês. Portanto, parece que não é o domínio de qualquer língua que valoriza o “ser bilíngüe”.

Em relação ao ensino do espanhol, conforme Pereira (2003: 59), parece que se manifesta a mesma atitude: apesar de o Plano trienal de 1992 prever medidas de integração educativas, preconizando o ensino do português e do espanhol nos países membros do Mercosul, os resultados nesse sentido ainda são tímidos, talvez pelo fato de “a língua portuguesa assim como a língua espanhola ocuparem um lugar de pouco prestígio como língua estrangeira no sistema escolar dos países da América do Sul”.

A forma implícita idealizante do mito, que defende o monolingüismo como ideal para a aprendizagem do português, desaparece quando se pensa nas relações e exigências do mercado de trabalho. De maneira geral, questionados se “é uma vantagem, no Brasil, as pessoas dominarem somente uma língua ou mais línguas”, os informantes enaltecem as vantagens da habilidade de domínio de mais de uma língua, o que é fator de orgulho, como podemos comprovar através dos depoimentos de P3A e P6A:

ainda mais o inglês, que é universal, mas cada língua, como já disse, espanhol, italiano ou alemão, é um tesouro pra criança e tu sempre deveria ensiná pra criança uma outra língua. (P3A)

Uma ...assim, até a coisa do inglês, por exemplo. Quando eu comecei a trabalhá aqui, de 5ª a 8ª série, eu logo então fui profª de inglês. Acho assim importante a gente tê pelo menos a idéia. [...] Então, pela vida que a gente leva hoje, eu acho que o inglês precisa. (P6A)

O bilingüismo, dessa forma, passa a constituir um capital lingüístico (Bourdieu) a mais para a ascensão social através do emprego. Esta foi a justificativa de todos os informantes da escola B. Na escola A, deve-se salientar que há uma postura um

tanto diferente. Questionados sobre as vantagens do domínio de outra língua, estes professores mencionam a questão da comunicação, com afirmações como a de P4A, que afirma “tu pode te defendê num... às vezes tem lugares que predomina essa língua, vai visitá um parente que fala essa língua, pode te comunicá com mais pessoas”. Além dessa justificativa, eles também salientam como vantagem a maior sensibilidade aos aspectos semânticos das palavras e ao caráter arbitrário dos significantes, ou seja, eles encaram o bilingüismo como positivo também no sentido cognitivo, resultados apresentados por pesquisas referidas por Romaine (1995). É importante salientar, mais uma vez, que na escola A os professores revelam um orgulho muito forte devido à situação multilíngüe, o que podemos comprovar, por exemplo, através do depoimento de P5A, que diz “isso aí é uma riqueza, como eu já disse. Eu acho muito bonito, muito rico”, opinião que é ratificada pelos demais informantes e que atestamos com mais um exemplo, o de P3A: “Eu acho que sempre assim (falar mais uma língua) enriquece [...] mais uma língua é sempre um tesouro”.

Questionados sobre a importância de se ensinar uma língua estrangeira na escola, onze dos doze informantes disseram que isso é importante, é fundamental para terem mais possibilidade de inserção no mercado de trabalho, como se pode constatar nestes depoimentos. P3B afirma que

Se eu falá de mercado de trabalho, sim, daí sem dúvida nenhuma, porque hoje só com português, pra tu crescê numa firma, provavelmente numa firma grande pra tu ganhá mais, ela tem que ser firma muito grande, ou ela é exportadora ou ela é importadora, aí é essencial tu tê mais uma língua. **Se não for por isso, aí não.**

O depoimento acima revela o desconhecimento das vantagens de dominar mais de uma língua, ou seja, o informante subestima a capacidade cognitiva de quem domina mais de uma língua, uma vez que destaca que é uma vantagem somente para o mercado de trabalho (motivação instrumental) “se não for por isso, não”. E, segundo esse informante,

A primeira delas é o inglês, porque assim em termos de mercado de trabalho é a que comanda hoje, é a língua que o mercado de trabalho internacional exige. Depois acho que o mandarim, que está comandando o mercado de trabalho, depois do inglês. Por isso o mandarim seria a segunda opção, até porque a nossa região é grande exportadora de aves e calçados e eles são grandes mercados de trabalho nosso. Depois eu colocaria o alemão, o italiano e por fim o espanhol.

Analisando os dados, evidencia-se que, tanto na escola A quanto na escola B, o bilingüismo é altamente desejável e os informantes julgam uma função da escola oferecer uma língua estrangeira. Somente um dos informantes, na escola B, alega não ver necessidade de a escola trabalhar com língua estrangeira e justifica sua opinião através de seu exemplo: ele optou por não fazer inglês na graduação e não “sentiu falta” (“monoglota orgulhoso”, cf. Vieira & Moura, 2000:118). Além disso, este informante acredita que o bilingüismo, apesar de desejável, causa transtornos (forma explícita proscritiva do mito), porque, segundo seus alunos, este professor afirma que “quem aprende duas línguas não domina bem nem uma, nem outra língua”. O mesmo preconceito da nocividade do bilingüismo já foi identificado também por De Heredia (1989) e por Kielhöfer & Jonekeit (1983).

Quando questionados se “o domínio do alemão/italiano acarreta dificuldades para a aprendizagem do português”, os dados apresentam uma clara distinção entre a visão dos professores da escola A e os da escola B.

P2B, professor monolíngüe, assim se manifesta:

Eu tenho alunos que falam alemão, e acho que traz um pouquinho de dificuldades sim [...] porque assim, ó [...] é tu entendê a língua como uma estrutura [...] e como a estrutura das línguas neolatinas e das germânicas é outra, então lá no inconsciente deste meu aluno a estrutura se choca. Entende? Ele já tem uma estrutura, que é a do alemão, que é de outro tronco, daí tu vem com outra estrutura, uma diferente, então é lógico que ele vai ter mais dificuldade do que um aluno que vem só com o português.

O depoimento acima, na sua forma implícita idealizante do mito, é ratificado por P3B:

Olha, 75% acho que sim [...] porque assim, quando tu vai corrigi uma prova, e eu tenho questões dissertativas, tu não ia acreditá no que a gente lê. O “P, B, T, D, M, N”, isso é tudo parecido pra eles, eles trocam essas letras, eles não se dão conta que eles escreveram totalmente errado. Pra eles, eles tão expressando aquilo que eles tão falando, né, só que eles escrevem muito errado. Olha, sinceramente, é horrível. **Então os que são mais do interior eles têm três vezes mais dificuldade do que aqueles que não moram no interior e não falam o dialeto.**

Sendo língua legítima, da qual o aluno deve apoderar-se, não se cogita atribuir ao português não-padrão falado na comunidade as dificuldades na aprendizagem, que ficam reduzidas à língua ilegítima.

Atitude semelhante em relação à pergunta se “o domínio do alemão ou italiano acarreta dificuldades para a aprendizagem do português” encontramos nos depoimentos de P4B e de P5B:

Um pouco eu acho que sim, ahã [...] no sentido assim, o que eu percebo mais direto, é que eles têm normalmente, normalmente, quem faz uso da língua alemã tem o problema da troca das letras [...] então assim é o problema de troca de letras, eles são mais inibidos na hora de se expressá em grupo porque no sotaque deles também há uma expressão diferente, do alemão. Nesse aspecto eu acho que eles trazem algumas marcas desse contato que eles têm com o alemão [...] mais é a oralidade, a ortografia... mas varia muito de aluno pra aluno porque aquele que é um pouco mais atento e dá conta dessas diferenças e se esforça um pouco, ele logo supera isso. (P4B)

Traz, na troca de letras, principalmente na escrita que aparece mais os erros, mas também na pronúncia, a troca de D por T, P por B, F por V, então tem pronúncias assim que causa dificuldade. (P5B)

A partir destes dados, observa-se que a “troca de letras”, tanto na fala quanto na escrita, é citada como o problema mais marcante e perceptível que o domínio da língua minoritária acarreta, revelando uma supervalorização da ortografia e da pronúncia. Essas concepções negativas associadas ao bilingüismo já foram referidas por Cadiot (1989), que afirma que muitos acreditam que a presença de uma língua pode atrapalhar a outra. Esta visão percebe-se mais claramente no depoimento de P2B, que fala sobre a questão estrutural das línguas envolvidas. Este informante é o mesmo que afirmou que “quem se dedica ao estudo de duas línguas não aprende bem nem uma nem outra”, como já relatamos anteriormente

O que se constata, na escola B, é que somente um dos informantes, P6B, professor de português, acredita que o uso do alemão não traz problemas de aprendizagem do português. Na verdade, o mesmo informante relativiza essa influência da língua minoritária, afirmando que “talvez traga um pouquinho de dificuldade na pronúncia, talvez até na escrita, por parte de alguns, mas não de todos”. Entretanto, cumpre lembrar que este informante é o mesmo que se mostrou “surpreso” em saber que havia alunos falantes de alemão em uma de suas turmas. Evidentemente, desconhecendo a realidade bilíngüe do aluno, é difícil opinar sobre a questão, a não ser que o faça baseado unicamente no senso comum, naquilo que “se diz” sobre o assunto. Trata-se de mais uma prova da invisibilidade da língua minoritária e da pouca observação em relação à linguagem dos alunos. Paradoxalmente, o professor de Geografia desta turma

entregou-me uma prova de um aluno, comentando: “Olha isso, Clarice, eu acho que é isso que tu tá procurando”. Transcrevo aqui duas respostas dadas por esse aluno, destacando em letras maiúsculas os erros de ortografia das palavras assinaladas pelo professor:

1.O Japão com a reTução do número de jovens e o aumento da população aDiva e idosa resultou uma grande melhoria, principalmente na população aDTiva (escrito com sobreposição de D e T) que aumentou a proTução e o capital do Japão. O Brasil também reTuziu o número de jovens e aumentou o número de adultos e idosos, mas o número de adultos ou população ativa não aumentou o suficiente para dar um equillbrio (sem acento) na população como no Japão.

2 O Brasil está se desenvolveTo porque sua população aDTiva (com sobreposição) está cresceTo a cada ano junto com a reTução do número de jovens e um leve aumento no número de idosos, então o Brasil está transformanTo sua pirâmiTe pouco a pouco num CaRafão. Quando conseguir esse equilíbrio se tornará desenvolvido

Cabe observar que a análise do professor detém-se essencialmente nos erros de ortografia, por serem os mais salientes, sem alusão a outros aspectos, como sintaxe e pontuação. Esta atitude está de acordo com sua concepção de língua, ligada à correção gramatical da língua escrita. Isso se confirma quando salienta que não faz objeção ao “sotaque alemoado de colono”, porém não admite “troca de letras no português”. Deve-se salientar que o professor parece supervalorizar os erros em detrimento dos acertos. É claro que se deve corrigir esses casos de interferência, mas existe um reducionismo exacerbado em relação à ortografia: o erro é muito estigmatizado e merece um tratamento adequado à parte, mas sem detrimento da questão da redação.

É provável que a interferência fonológica, claramente perceptível nesses dois textos, se repita nos textos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa. Apesar disso, chama a atenção que o professor de português não associe esses casos de interferência ao domínio da língua minoritária, alemão, e não os perceba como dificuldades que devem ser tratadas. Parece que o professor não tem uma visão contrastiva. Por parte do aluno, parece haver consciência dessa dificuldade em distinguir entre consoante surda e sonora (t:d, p:b, c:g), o que é revelado pela grafia dupla (ou tripla) da palavra **adiva, adiva e ativa**.

O contraste observado entre a percepção dos professores de Geografia e de Língua Portuguesa levanta a questão da responsabilidade do conjunto dos professores

de diferentes disciplinas com o desenvolvimento da leitura e da escrita nos alunos. É o que preconizam com razão Guedes & Souza (1998: 13), ao defenderem que “Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola”. Apesar de concordar com essa posição, o exemplo analisado coloca pelo menos duas questões instigantes:

a) até que ponto o professor de outra disciplina, ao agregar esse compromisso de leitura e escrita à sua área (no caso, Geografia), não aprofunda certos mitos e preconceitos em relação ao uso da língua, devido à ausência da formação específica para lidar com essa questão?

b) como o reconhecimento da leitura e da escrita como compromisso de todos os professores (de todas as áreas) atua sobre o aluno, considerando o argumento bastante difundido de que “não estão na aula de português, então não se precisaria escrever certo”? Tal reação é comprovada por P5B, quando afirma que os alunos alegam “ah, professora, mas nós não estamos na aula de português”, ao serem corrigidos pelo professor. Este, por sua vez, responde que “Falar e escrever correto vale pra todos. E eu me sinto responsável por isso também”.

Evidentemente, é preciso contornar os problemas que podem ser evocados em relação ao fato de um professor de outra disciplina, e não de português, assumir um compromisso com a leitura e a escrita, sem formação específica para tanto. Essa falta de formação dos professores pode ser exemplificada com o depoimento de P1B, ao afirmar que “Nunca vi a escola trabalhar essa questão (“troca de letras”) no sentido de explicá por que isso acontece” e, na seqüência, afirma que “acho que temos um problema de formação, inclusive do profissional, não só de Língua Portuguesa [...] e eu vejo muitas vezes que eles (os professores) reproduzem um português que às vezes dói o ouvido”. Realmente, pode haver alguns inconvenientes em função de abordagens inadequadas, mas, de outra forma, também continuam existindo problemas em relação a este aspecto. Nesse sentido, não assumir compromisso com a leitura e a escrita pode resultar em prejuízos maiores, pois, dessa forma, os professores podem estar contribuindo para fortalecer o argumento dos alunos de que “só se precisa falar e escrever certo na aula de português”. Tal atitude estaria a fomentar nos alunos a visão de que se aprende

português “para usar nas aulas de português”, sem considerar que as habilidades de leitura e escrita são indispensáveis para sua formação de estudante e de cidadão.

Já na escola A os professores assumem um discurso diferente: dos seis informantes, quatro afirmam que o domínio da língua minoritária não acarreta problemas de aprendizagem do português, enquanto dois, P5A e P6A afirmam que não sabem responder exatamente, destacando que, se é um bom aluno, ele vai bem sempre, falando ou não outra língua. Todavia, P5A enfatiza que “a gente tem muito essa coisa assim do aluno médio ou um pouco mais fraco e que fala ou alemão ou italiano, aí ele confunde bastante, né”. Neste depoimento, deve-se destacar o fato de o professor atribuir a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do aluno às suas características individuais, ou seja, aprende aquele que já é bom. E onde fica, então, o mérito da escola? Se aprende aquele que já é bom por natureza, o que acontece com aquele que não é bom, aquele que é “médio ou fraco”? Dessa sua atitude pode-se deduzir, enfim, que a língua minoritária é vista essencialmente como causadora de problemas de aprendizagem.

O fato de a maioria dos informantes alegar que o domínio do alemão ou do italiano não acarreta dificuldades pode ser debitado ao orgulho que sentem em relação à situação de plurilingüismo local. Além disso, essa postura reproduz o discurso instituído da valorização do plurilingüismo como marca identitária e capital simbólico que distingue a comunidade no contexto da região. Afirmar que o plurilingüismo traz dificuldades significaria opor-se a essa situação, concebendo-a, então, como fator negativo, o que viria a depor contra eles mesmos. Quer dizer, há dois discursos que se alternam, conforme o enfoque.

De modo geral, os dados demonstram que o mito da condenação da língua minoritária devido às dificuldades que causa na aprendizagem do português ainda se mantém, principalmente na escola B: P1B afirma que “acho muito difícil fazer com que uma pessoa que vem carregada com essa questão cultural (falar alemão), saia da escola **falando perfeitamente o português ou escrevendo corretamente**”. O depoimento de P5B exemplifica uma das conseqüências do mito em questão quando afirma que

a minha irmã, que é mais velha, até 6 ou 7 anos só falava alemão e teve muita dificuldade na hora de ser alfabetizada, com troca de letras e aí comigo eles (os pais) ensinaram primeiro o português pra eu não ter dificuldade, foi a opção da família, pra eu não ter as dificuldades que minha irmã teve, e aí o

alemão eu aprendi na escola [...] então eu acho que isso (falar alemão) pode atrapalhar a aprendizagem.

Através dos dados, não foi possível identificar se os informantes atribuem as dificuldades de aprendizagem ao fato de os alunos dominarem uma variedade dialetal ou ao bilingüismo, simplesmente. De certa forma, o desconhecimento dos informantes da escola B em relação à variedade dominada pelos alunos e o fato de muitos alunos na escola A dominarem uma variedade muito próxima da de prestígio pode contribuir para isso. O único informante que de forma clara afirma que o bilingüismo acarreta dificuldades é P2B, segundo o qual “quem aprende duas línguas não aprende bem nem uma, nem outra língua”.

É imprescindível fazer aqui uma referência à percepção dos alunos sobre as implicações do domínio da língua minoritária na aprendizagem do português. Não há diferença entre os alunos da escola A e os da escola B quando estão “entre seus iguais”. Queremos, com isso, dizer que eles não se sentem discriminados devido à presença de traços da língua minoritária no português de contato, quando se vêem como membros de um grupo em que todos “falam da mesma forma”. Contudo, ao saírem desse grupo e interagirem com membros de outros grupos e culturas, passam a sentir o peso da discriminação através dos preconceitos lingüísticos.

Com base em excertos de conversa com alunos da escola A, pudemos observar que, ao se referirem ao seu domínio do português, os mesmos alunos enfatizaram que “ele não é um português totalmente *coreto*, às vezes a gente fala *erado* também” e que “tem muitas palavra assim que a gente às vezes mistura com italiano ou alemão, daí a gente acaba falando *erado* porque tem o sotaque”. No entanto, afirmam os alunos que esse sotaque não os atrapalha na comunidade, como se pode observar pelo seguinte depoimento: “Não atrapalha aqui, mas quando a gente sai... eles têm a mania de nos chamá de *colooooono* e a gente se sente rebaixado, como se a gente tivesse abaixo deles”. Ressalte-se que, neste momento, os alunos comentavam uma experiência vivida em uma excursão à Expointer, em Esteio. Um aluno diz que “eles gozavam de nós como que nós falava”. O que se deve destacar aqui é a questão da identidade do grupo: entre seus iguais, não há problemas em relação à interferência; a discriminação foi sentida mais fortemente fora do grupo, em contato com a cultura urbana majoritária.

Por outro lado, dentro da própria escola ocorrem discriminações em relação a alunos que provêm de localidades vizinhas, da zona rural, como se pode comprovar através das palavras de dois alunos de origem italiana provenientes dessas áreas: “É, às vezes tu fala uma coisa *erada*, às vezes tu passa vergonha no meio dos outros e aí a gente procura cuidá, pra não passá vergonha”. Outro aluno acrescenta que

Eu tenho problema no português, na escrita, eu troco “x” e “ch” e não acho meu português que eu falo bom porque meus pais falam palavras *eradas* e eu aprendi com eles, e fico chateado quando eles me gozam e aí eu tento falá o mínimo possível.

Deve-se destacar que quando estes alunos dizem “outros” e “eles”, estão se referindo a colegas que, ao contrário deles, não são “da roça” e não trabalham na agricultura. O que se observa neste último depoimento é que o aluno assume para si as conseqüências maléficas da concepção que atribui à língua minoritária (de seus pais) a culpa pelos problemas de aprendizagem, a ponto de silenciar a sua voz, sob pena de sofrer sanções sociais dentro e fora da escola. Ao não abordar devidamente as diferenças culturais e não atribuir valor à língua minoritária e ao bilingüismo, a escola contribui para reforçar esse silenciamento (Paraíso, 1996) e comprometer ainda mais a auto-estima desses alunos, como *conditio sine qua non* para uma aprendizagem eficaz.

Nesse contraste entre culturas, quando falam sobre as aulas de alemão e italiano que estão tendo na escola, os alunos reafirmam o orgulho e a importância que sentem em relação ao ensino dessas línguas. Segundo eles, a variedade de alemão e italiano que dominam “é bonita”, “eu gosto do alemão que eu falo”. Além disso, atribuem importância à oportunidade de freqüentar essas aulas porque “nós continuamos o que nossos avós aprenderam de tataravôs”. Por outro lado, reproduz-se a mesma visão de língua identificada entre os professores. Os alunos afirmam que estão aprendendo “o correto”, “o gramatical”, uma “língua mais certa” e, assim,

como de casa a gente fala algumas palavra *erada*, no alemão e no italiano aqui na escola a gente já pode melhorá as palavra, a gente consegue incorporá outras palavra, a professora ajuda a melhorá as palavras, falá na língua certa.

Conforme os alunos, o professor “não julga totalmente *erado* como nós falamos, mas... ele prefere o outro (o certo)”. Da mesma forma, o português que aprendem é “**o português da gramática e do dicionário, que diz o que é certo e o que é *erado***”, e o

professor “tenta melhorá as nossas palavras para que nós falamos certo”. Diversas vezes fazem menção à questão da pronúncia da vibrante, dizendo que ali todos os alunos pronunciam o /r/ *erado*, mas que os professores não chamam a atenção para este fato.

Na escola B, os alunos falantes de alemão, provenientes em sua maioria da zona rural, concentram-se no turno da tarde. Constata-se também entre eles uma forte identificação com seu grupo, em que se “sentem bem”, porém sentem-se discriminados por alunos do turno da manhã, em que predominam alunos da sede e da periferia. Segundo alguns alunos, que já estudaram no turno da manhã, os alunos deste turno são “muito exibidos” e consideram os alunos da tarde como “colonos”. O conflito entre diferentes culturas, referido por Paraíso (1996), faz-se presente também nesta escola. Vejamos o que diz um aluno bilíngüe alemão-português:

Profe, aqui (no turno da tarde) o pessoal não goza porque tem muita gente que fala assim. Mas que nem o tempo que eu estudei de manhã, professora... todo mundo da manhã acha que eles são os melhor, só porque eles são mais de dentro da cidade, profe, daí eles ficam rindo das pessoas que vêm de fora, profe, eles ficam rindo das pessoas que falavam errado, profe, quando as pessoas falavam AROIO, POLA, de manhã eles gozam muito, de manhã tem pouca mistura. E aqui de tarde eu nunca senti isso. Porque de tarde tem muita gente que fala assim.

O depoimento desse aluno deixa claro que o fato de não serem os únicos a falar de modo diferente é importante para não se sentirem discriminados (*language loyalty*): na escola como um todo, eles constituem uma minoria também numérica; nesta turma do turno da tarde, em que há um percentual de 50% de alunos bilíngües, as diferenças se anulam pela solidariedade ao grupo. Todavia, o mito de que o abandono da língua minoritária (alemão) é fundamental para a aprendizagem do português está presente entre os alunos, como podemos comprovar neste depoimento de um aluno bilíngüe alemão-português:

Às vezes eu tinha problemas pra falá em público. Eu falo alemão, mas não tenho mais problemas porque mudei o meu sotaque, parei de falá alemão, falo só em último caso, com um idoso que não entende português, mas lá em casa eu não falo. **Eu parei de falá alemão porque o alemão tava prejudicando o meu português, então eu parei.** Também não gosto de falá, não gostei de falá. Foi a primeira língua que aprendi e me atrapalhou muito pra aprendê a escrevê. Na 1ª série quase rodei por causa de trocá P e B e desde então eu tentei deixá o alemão de lado.

No esforço de cumprir com a exigência da língua legítima e assumir uma posição de prestígio no mercado lingüístico, obtendo o *referendum* do contexto escolar, este aluno “calou” o seu alemão, visto como causa da “não-aprendizagem do português”. Nesse sentido é que se configura como mito: cria a falsa aparência de que, abandonando a língua minoritária, não haverá mais dificuldades de aprendizagem do português. A mesma atitude mostra-se, de outra forma, no depoimento abaixo. O mito do abandono da língua minoritária como solução para a aprendizagem do português (*language shift*) revela-se aqui na opção dos pais por não ensinarem alemão aos filhos, para que estes não tivessem problemas de aprendizagem do português, atitude que já foi constatada por Strelow, no Paraná, como mencionamos na introdução deste estudo. Vejamos o depoimento de um aluno da 3ª série do Ensino Médio (escola B):

Lá em casa todo mundo fala alemão, mas eu não. Meus pais não tentaram me ensinar por causa dessa influência que dá na escola na hora de escrevê, de conversá... Meu pai disse que teve muita dificuldade de aprendê português, então pros filhos dele ele disse que ia ensinar alemão quando eles já soubessem o português, e ele esperô eu aprendê bem o português, e agora eu não aprendo mais o alemão. (aluno da escola B)

Percebe-se, portanto, que o mito em questão ainda se manifesta, especialmente na escola B, onde se constata, através do depoimento de vários alunos e de alguns professores, a opção de pais e de alunos pelo abandono da língua minoritária, concebendo o falante monolíngüe como falante ideal para aprender português (forma implícita idealizante). Entretanto, a perda de uma língua em substituição a outra parece ser um preço muito elevado, além de não constituir uma garantia de que o monolíngüismo conduza a um bom desempenho – oral e escrito – em português.

Por fim, vale ressaltar que muitas vezes o professor se exime de sua responsabilidade, atribuindo o sucesso ou o fracasso do aluno às características individuais, como podemos perceber através do depoimento de P2B: “as dificuldades que o alunado normalmente apresenta, a primeira de todas é o desinteresse” e, na seqüência, afirma que essa dificuldade é “muito pessoal, muito individual, eu acho que depende do estímulo de cada um”, ou seja, à escola parece não caber nenhuma responsabilidade pela aprendizagem, que é encarada como uma conseqüência do “interesse” e “do estímulo de cada um”, como se não houvesse influência nem do conteúdo nem da metodologia empregada. A mesma atitude pode ser constatada no depoimento já apresentado de P4B ao dizer que “varia muito de aluno pra aluno porque

aquele que é um pouco mais atento e dá conta dessas diferenças (falante de alemão) e se esforça um pouco, ele logo supera isso”.

O que se verifica através destes dados é que muito da responsabilidade pelas dificuldades é atribuída ou ao próprio aluno ou à língua minoritária; quando a questão é a grafia, cita-se a língua minoritária como culpada, mas não se observou, em nenhuma aula, qualquer atividade que abordasse os problemas adequadamente. P2B alega que “se o aluno me ouve falando ‘carro’, eu acho que ele vai fazendo essa correção automaticamente, sem necessidade de eu falá pra ele e acabá constringendo”, ou seja, “se” o aluno perceber, por conta própria, ele deverá resolver a questão. Mas onde fica o papel do professor nesse caso? Ele é quem deveria ter a formação adequada para abordar essas questões lingüísticas e propor maneiras adequadas de solucionar o problema.

Associada ao mito de que o monolingüismo seria a solução para problemas de aprendizagem do português, encontra-se a atitude de proibir o uso da língua minoritária no ambiente escolar, situação vivenciada pela própria pesquisadora, na infância. Essa atitude, entretanto, não foi observada nas duas realidades deste estudo: unanimemente, os professores defendem que não se pode cogitar a idéia de proibi-los de falar outra língua, seja o alemão, seja o italiano. Essa atitude pode ser debitada à própria globalização, que prega a interdependência entre as nações, com a anulação de fronteiras, o que pode estar sendo estendido à questão do uso da língua. Da mesma forma, pode ser fruto destes novos “ares” que sopram, preconizando o domínio de mais línguas como capital simbólico valioso no mercado lingüístico internacional. Da mesma forma, Pereira (2003: 59-60) afirma que “a globalização tem suscitado o aparecimento de novos paradigmas de pesquisas sociolingüísticas nas quais se destacam [...] a valorização do plurilingüismo, da diversidade e dos direitos lingüísticos”, o que pode estar funcionando como uma espécie de antídoto à proibição da língua minoritária.

Uma questão que chama a atenção é a relevância que os professores atribuem à ortografia. Em função dessa supervalorização, julgamos adequado, dentro desse mito de que o abandono da língua minoritária seria a solução para os problemas de aprendizagem do português, comentar especificamente os dois aspectos a seguir.

3.4.4.1 “Troca de letras” como indicador de aprendizagem do português

A interferência de traços fonológicos de uma língua em outra, em situação de línguas em contato ou de aprendizagem de segunda língua, já foi evidenciada em diversos estudos e tem recebido interpretações que dependem do ponto de vista, da formação e dos objetivos de quem as realiza. A ênfase dessa investigação, na maioria dos estudos, recai sobre a interferência fonológica de uma das línguas na outra, como o atestam os estudos de Marchant (1965), Damke (1988) e Mescka (1983), nos quais abordam-se erros ortográficos de crianças de origem alemã ou italiana. Também Altenhofen (1990) menciona os problemas de aprendizagem do português, aumentados em tamanho e em importância, em uma comunidade bilíngüe alemão-português. Algumas vezes, a interferência é encarada como uma interferência bem natural; outras vezes, é encarada como marca de identidade de um grupo, como revela o estudo de Von Borstel (2003): imigrantes e seus descendentes, em Marechal Cândido Rondon e Palotina (PR), demonstram lealdade para com sua identidade étnica/cultural através da escolha de sua língua materna num país em que a língua nacional é o português. Por fim, essa interferência pode ser fortemente estigmatizada, a ponto de sofrer sanções sociais ou ainda motivar piadas humorísticas. Tal pode ser exemplificado por um texto intitulado “Ticionário de Alemon”, que me foi entregue por uma aluna de graduação. O texto, recebido por ela via internet, segue o seguinte teor:

APELHA: (subst.) Inseto foador que faprica o mel. Fife em colméias. Ter cuidado com o ferón bois quando bicam doe pastante. Alguns bõem querozene ou mixam em cima para alifiar a feroada. O mel é muito abreariado bara vazer remédios, em doces e brá colocar no cachaza.

XUNTO (subst.) Estar acompanhado te algo ou alguém. Ato de xuntar alguma coisa. Ex.: O Fritz xuntou a carta do paralho da chon.

A primeira intenção do texto parece ser humorística. Entretanto, esse “humor” comunica, em tom exagerado, traços ligados à língua falada por grupos de indivíduos enquanto membros pertencentes a determinado grupo social. Gnerre (1985) já dizia que “uma língua vale o que valem na sociedade os seus falantes”. Ora, ridicularizar uma forma de falar é também, como nos diz Bagno (2000), ridicularizar a pessoa enquanto ser humano, evidenciando um preconceito lingüístico.

Por outro lado, é verdade que há ocasiões em que o próprio falante bilíngüe alemão-português faz referências jocosas a seu modo de falar, o qual chega até a ser explorado como marca identitária em muitas canções populares identificando as “Oktoberfest”. Vale lembrar, ainda, o “sotacon” italiano de Radicci, popularizado por Iotti. Santos (2001), que estudou o impacto ou influência do Radicci e de sua fala sobre a identidade e atitudes lingüísticas de falantes bilíngües italiano-português, conclui que neste caso, embora tenha sido criticado por Posenatto (1999), a figura do Radicci contribui positivamente para reforçar a identidade ítalo-brasileira e, conseqüentemente, a manutenção e valorização da língua de imigrantes. “Nesse processo”, afirma Santos (2001: 185), “o Radicci evidencia-se como representante do grupo de ítalo-brasileiros da RCI”, e essa representatividade pode deflagrar uma conduta de autovalorização bastante significativa, pois, diferentemente de outras épocas, encoraja ítalo-brasileiros a reivindicarem “um lugar para a sua fala”. De certa forma, pode-se associar o que Iotti fez em relação ao “sotaque” italiano (em vez de “sofrer” por causa das “gozações” de que era alvo, resolveu expor o “problema”) com aquilo que preconiza Paraíso (1996): é necessário trazer os problemas à tona para que se possa buscar solução para eles.

Em termos de sala de aula, uma concepção que perpassa o discurso dos professores é a que considera a “troca de letras”, no texto escrito, como um indicador da aprendizagem do português. Não se pode, evidentemente, negar a interferência fonológica na escrita. Configura-se, porém, uma espécie de mito quando cria a falsa aparência do que seja aprender uma língua, como se o processo de aprendizagem de uma língua se reduzisse à ortografia. Tal visão obscurece outros aspectos da produção textual, muitas vezes tão ou mais relevantes, tais como a coesão e a coerência, a estrutura frasal, a adequação vocabular e estilística, entre outros. Kato (1987: 123) salienta que dominar a ortografia não significa fluência na escrita, o que vem a reforçar a idéia de que há outros indicadores de aprendizagem, tais como a competência comunicativa, por exemplo.

Por “troca de letras” os professores entendem a interferência fonológica de outra língua no português, através da qual não distinguem, por exemplo, consoantes surdas e sonoras na ortografia do português. Embora essa interferência também ocorra na fala, a expressão de uso recorrente em várias escolas de áreas bilíngües refere-se

especialmente à escrita. Parece que essa interferência converte-se em um “carimbo” ou um “rótulo” que identifica o falante bilíngüe.

O texto abaixo, produzido por um aluno bilíngüe alemão-português da 1ª série do Ensino Médio da escola B, ilustra não apenas a ocorrência do problema, como também o tratamento dispensado ao mesmo pelo professor, o qual assinala no texto (aqui marcado pela escrita em letras maiúsculas) casos de interferência, de ortografia e de acentuação, porém, ao final do texto, destaca a ortografia como “o” problema da produção, escrevendo “Atenção, há troca de letras (vez x fez). Ler mais, prestando atenção na escrita correta das palavras”.

As férias

Chegou o verão. E como é de costume no verão IR A PRAIA ESTAVAMOS esperando ANSIOSO como sempre. Quando estava chegando o dia cada vez mais ansioso, quando chegou o dia ninguém CONSEQUIA dormir, porque o ônibus iria chegar as 4:00 da manhã.

Quando o ônibus chegou todo mundo estava ansioso, entramos no ônibus FELIZ então ANTEMOS mais o menos 4 h, quando chegamos lá estava chovendo, que pena que estava chovendo mas fomos na casa do meu tio e ficamos por um bom tempo do dia lá na casa do meu tio. Nós quando ESTAVAMOS na casa do meu tio ESTAVAMOS nos divertindo jogando bocha, nós ESTAVAMOS jogando mais o menos 1 h, quando olhamos para o lado na casa do vizinho ele estava pintando a casa quando DERREPENTE o vizinho da um grito Au! Au! Nós olhamos para o lado e havia caído uma lata de DINTA na cabeça dele nós COMESAMOS a rir.

Mas quando olhamos no relógio CHÁ era umas duas hora então resolvemos ir a praia, como estava CHOVISANDO achamos que a água iria DAR CHELADA mas quando chegamos lá a água estava boa, mas quando vimos já era tarde e nós TERIAMOS que ir para casa porque o ônibus iria chegar.

Mas na PROXIMA FEZ que IRIAMOS na praia IRIAMOS VICAR mais tempo porque fomos muito tarde e não APROVEITOU nada.

De fato, a interferência existe e deve receber um tratamento adequado pois trará conseqüências danosas ao aluno: a falta de domínio das “leis” gráficas certamente constituirá um obstáculo em qualquer atividade que exija o domínio da habilidade escrita. No entanto, há uma série de aspectos positivos neste texto que não foram explorados, sequer mencionados: o texto apresenta uma seqüência ordenada de idéias lógicas, circunscritas a um espaço de tempo, e os tempos verbais, em sentido geral, estão bem empregados (tempos do mundo narrado). Além disso, o texto apresenta unidade, progressão, não se contradiz e tem relação com o mundo.

É bem verdade que há também problemas, ninguém o nega, porém estes não se restringem a casos de “troca de letras”, problema que mereceu a observação do professor, ao final. O que chama a atenção é que, mesmo tendo assinalado problemas de concordância (“ansioso”), de acentuação gráfica (“estavamos”), a observação do professor ao final do texto limita-se ao aspecto da ortografia, que parece ser, na sua concepção, o problema mais marcante deste texto. E qual seria a solução? “Ler mais, prestando atenção na **escrita correta**”. Esta atitude pode revelar certo descomprometimento do professor, que se exime de sua responsabilidade pela solução do problema, jogando-a sobre o aluno. Por outro lado, essa atitude está em consonância com a concepção de língua identificada nessa realidade.

Além disso, ressalte-se que não se faz menção ao emprego de articuladores (dez ocorrências de “quando”, cinco de “mas”), nem a questões de pontuação ou de elementos coesivos, cujo emprego evitaria a repetição de termos. Entendemos que o texto dá margem a exercícios de reescritura, de substituições de elementos gramaticais e lexicais. Através da reescritura do texto, a atividade de escrita tornar-se-ia mais efetiva e produtiva e, aos poucos, o aluno poderia incorporar novas formas de expressão, aprimorando sua habilidade de expressão escrita.

Quando se perguntou aos professores se “os alunos que dominam alemão ou italiano apresentam mais problemas em relação à não distinção de fonemas”, não se observam diferenças no discurso dos informantes da escola A e da B: todos, unanimemente, afirmam que sim, que há problemas em relação à pronúncia e, conforme dez do total de doze informantes, estes problemas são transferidos para a escrita, como podemos comprovar através dos depoimentos abaixo:

Tem, sim. E isso ocorre tanto na fala quanto na escrita. Por exemplo, os dois ERRES não aparecem nem na escrita nem na fala, e o maior problema que vejo, que noto, é a pronúncia do R. (P3A)

Sim, é muito gritante. Se tivé cinco alunos e tu apontá dois que têm esse problema, tu pode tê certeza de que esses dois vieram do interior. É muito raro alguém que é da sede aqui do município apresentar esse tipo de dificuldade. Se ele apresenta, tu vai atrás, de repente tem problemas de língua. [...] E isso acontece só na escrita, praticamente só na escrita. É muito difícil tu vê um aluno que fala errado, o falar assim “PASTANTE” em vez de “BASTANTE. (P3B)

Diversos estudos já evidenciaram a interferência fonológica no caso do bilingüismo. Conforme De Heredia (1989), é difícil um falante reproduzir numa segunda língua um som ou uma distinção de sons se esse falante não dispõe desses sons na sua primeira língua, ou, como é o caso de muitos alunos que estudam na escola B e da maioria dos alunos da escola A, quando convivem com pessoas que falam outra língua, sem ser necessariamente a primeira língua desse aluno. Os professores, na maioria das vezes, desesperam-se com esses “erros” e passam a ver, pedagogicamente, a língua materna ou então língua minoritária como obstáculo ou fonte de dificuldades, de “erros”, como podemos constatar nos dados acima apresentados em relação à interferência fonológica. Um professor bilíngüe deveria melhor compreender essa interferência uma vez que ele domina os dois sistemas das línguas envolvidas e, assim, torna-se mais fácil compará-los e constatar a divergência quanto à organização dos sons. Dessa forma, entenderia o “erro” como fruto da inadequação dos sistemas de correspondência que o aluno estabeleceu entre as duas línguas, o que poderia constituir material útil para melhor compreender os processos de aquisição da língua, além de habilitá-lo a preparar atividades que abordem essa questão.

P1B também revela ser a ortografia o problema de aprendizagem mais marcante, como podemos observar em seu depoimento:

As pessoas que vêm com esse sotaque muito carregado do alemão cometem muitos erros na grafia, então trocam B por P, D por T, isso é muito corriqueiro entre aqueles que falam alemão e é um problema de aprendizagem a questão da escrita, né [...] eu corrijo porque acho que nós estamos escrevendo Língua Portuguesa, e nessa Língua Portuguesa uma coisa é P e outra é B e é importante que eles consigam identificar o que é P e o que é B.

Da mesma forma, P4B salienta que, na escrita, “praticamente todos que falam alemão apresentam algum tipo de problema”.

A “neurose” em relação à “troca de letras” parece ser tão grande que leva os professores a não atentarem ao que afirmam. Na escola B, em que a maior parte dos professores afirma que o domínio do alemão traz dificuldades de aprendizagem, observa-se muitas vezes que alguns informantes extrapolam a noção de interferência lingüística, na medida em que enxergam o fenômeno onde ele não ocorre. Isso pode ser comprovado pelo depoimento de P3B, quando, ao dizer que os alunos bilíngües apresentam muitas dificuldades em relação à ortografia, cita que eles trocam “p, b, t, d,

m, n". Ora, a não distinção entre "p" e "b" e "t" e "d" constitui, como vimos, caso de interferência do alemão, o que já não acontece em relação ao emprego inadequado de "m" e "n", ou seja, não é o fato de falar alemão que vai trazer dificuldades em relação a esses grafemas. Além disso, alunos monolíngües em português apresentam igualmente essa dificuldade; portanto ela não pode ser atribuída à língua minoritária. Essa mesma visão distorcida em relação a "erros" debitados ao aluno bilíngüe já é apresentada por Romaine (1995, v. seção 1.4). Inclusive essa noção já foi incorporada por alunos: no depoimento de um aluno bilíngüe, acima transcrito, ele afirma que "troco 'x' e 'ch'", como se fosse conseqüência da língua minoritária.

3.4.4.2 A interferência fonológica na leitura vista como competência lingüística deficiente

A visão da "troca de letras" como indicador de aprendizagem do português, a qual distorce toda a avaliação da produção textual escrita, possui um correlato que se observa na habilidade de leitura: é o que se cunhou de "fala arrastada", ou "fala alemoadada", ou ainda "fala de colono", assim como "pronúncia de colono" ou "puxa-puxa" (cf. Altenhofen, 2004b). Entende-se que essa visão pode ser considerada como uma espécie de mito tendo em vista que o professor, em vez de considerá-la como conseqüência natural da interferência da língua materna desse aluno, encara-a como se fosse uma "deficiência". Dessa forma, em vez de trabalhar a leitura, revela-se complacente, eximindo-se de seu papel de condutor do processo ensino-aprendizagem. A manifestação extrema dessa complacência em relação à expressão verbal dos alunos evidencia-se através de sentimentos como "pena" dos alunos que apresentam essa característica. Tal manifestação percebe-se no depoimento de P2B:

Eu respeito a pronúncia deles. Se eu chegá pra eles assim, imagina, são mocinhos e mocinhas, se eu chegá pra eles e disser 'não é aroio, é arroio', eu vou estar ferindo um direito deles. [...] ele já se sente um desprivilegiado, imagina se eu fizer isso, **coitadinho**.

Na estrutura da sala de aula, onde todos os alunos são solicitados à leitura, qualquer alusão à leitura "arrastada" ou "fala arrastada" pode marcar esse aluno como portador de uma "deficiência". Tal atitude pode ser observada no depoimento de P3A, ao afirmar, em relação ao aluno bilíngüe, que

ele lê com sotaque meio alemoado, é meio fanho. Se ele lê errado ou assim puxado, com sotaque, eles (os outros alunos) devem rir um pouquinho, mas não que gozem abertamente dele. [...] Se ele faz um erro, trocou uma palavra, eu até chamo a atenção, mas se lê com sotaque alemoado, ou lê ‘-arão’ em vez de ‘-arrão’, eu não chamo a atenção, justamente pro pessoal não rir [...] porque eu ia chamá a atenção sobre isso do colega, porque ele tá falando errado [...] esse menino (bilíngüe alemão-português) é tímido por natureza, mas ele pode não questioná em sala de aula já prevendo que o sotaque dele pode fazer os outros rirem. Isso com certeza, não tenha nem dúvida que o pessoal vai rir, com certeza.

A concepção de que essa pronúncia interfere na aprendizagem fica mais evidente quando este informante afirma que somente no 2º ano deste aluno na escola sentir-se-ia mais à vontade para fazer referência a essa questão, como podemos observar neste depoimento:

Agora se eu chegá lá na metade do 2º ano e começá a estimulá ele a revê a postura, a fala, ‘olha, tu tem que melhorá tua pronúncia, tu tem que treiná mais, tu tem que lê mais em casa e essa leitura tem que sê em voz alta e clara e tem que sê como tá no texto, **tu não pode puxá teu sotaque, tu vai te prejudicá**’, aí vou tê mais afinidade com ele, mas assim no primeiro ano não dá.

A mesma concepção de que o “sotaque” de alemão é indício de “falta de domínio” da língua, a qual traz prejuízos ao aluno, evidencia-se no depoimento de P4B:

o prejudicado na hora de buscar um emprego, dependendo do que ele vai ter que fazer, porque ele não vai ter chance num emprego onde ele tenha que lidá com o público. No momento em que a pessoa que tá ali cadastrando ou admitindo percebê esse tipo de falha, eu acredito que nesse aspecto ele vai ser discriminado porque a sociedade tem preconceito. Eu acho que **tem muitas perdas não dominar bem a língua**.

Outro depoimento que merece destaque é o de P1B. Ao comentar os casos de interferência do alemão no português e as “gozações” que daí resultam, afirma que

É que há alunos que trocam letras e aí os outros ironizam, gozam “tu é colono, tu é grosso, tu não sabe falá direito” e obviamente há uma situação de encabulamento.

Na seqüência da entrevista, quando fala sobre a questão da pronúncia dos alunos, ele diz que “não considero errado, não tá errado, ele tá se comunicando”; entretanto, em seguida, afirma que “acho muito difícil fazer com que uma pessoa que vem carregada com essa questão cultural, **saia da escola falando perfeitamente o português ou escrevendo corretamente**”. Em suma, constata-se um paradoxo entre o

princípio do respeito pela cultura do aluno e a valorização dessa cultura e, de outro lado, a concepção de língua que considera um padrão ideal, pautado pelo modelo de língua “correta”, prejudicada pela influência da língua minoritária.

O que esses dados revelam é uma supervalorização da “pronúncia” dos alunos, como se a competência lingüística fosse medida em termos de sua aproximação com a do falante nativo de uma língua. Desconsidera-se que, hoje, o cidadão é multilíngüe e sua competência comunicativa é “algo em permanente mutação” (Rajagopalan, 2003). Nesse sentido, “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo” (Rajagopalan, 2003: 70). Ao assumir uma postura dessas, é evidente que a figura do falante nativo perde em importância, ou seja, não é necessário atribuir tanta importância à “pronúncia”.

Da mesma forma, diversos alunos fizeram referência às dificuldades que encontram em português por causa do alemão que falam, mencionando a pronúncia do “r”, a dificuldade de distinção entre “p” e “b” e entre “t” e “d”, dizendo, por exemplo,

assim, ó, em casa eu falo bastante alemão, e a aula, o curso é português, e isso me atrapalha bastante. Eu tenho muita influência do alemão no meu português. Isso me atrapalha um pouco em português, a gente lê essas coisa... Tenho problemas na fala... Eu falo o ERE e essas coisa, mas aqui o pessoal não goza.

Quando lhes perguntei se algum professor comentava com eles as razões dessas interferências, tornando-os conscientes das razões dessa interferência, eles disseram que não, que nunca ninguém comentou nada disso. Observemos o depoimento que segue :

Ela [a professora] nunca diz nada, ela não fala nada do que ela pensa, ela só passa matéria, ela nunca fala se a gente tá aprendendo ou não e ela nunca faz comentário sobre a nossa linguagem também, nada, nada. Ninguém nunca explicou essa questão do “r” de “aróio” ou do “p” de “pola”.

Estão aí exemplos bem claros de como a questão é “silenciada” nesta realidade, apesar de os professores a mencionarem e a considerarem um obstáculo para a aprendizagem do português. Lembrando as palavras de Paraíso (1996), esse “silenciamento” em nada contribui para solucionar a questão. Da mesma forma, valeria aqui adotar o que preconiza Bortoni (1993: 78): o respeito às características culturais e

lingüísticas do aluno, a fim de lhe garantir a manutenção de sua auto-estima e viabilizar sua integração na cultura da escola (pedagogia culturalmente sensível, baseada em Erickson, 1987; Bortoni-Ricardo & Dettoni, 2001). Os depoimentos desses alunos apontam claramente para uma realidade oposta, uma realidade de baixa auto-estima, que os levou ao abandono e à negação de sua língua materna.

Na escola A, mesmo alguns informantes tendo afirmado, inicialmente, que não há dificuldades de aprendizagem, encarando o bilingüismo, assim, como altamente desejável, quando a pergunta questiona se “o domínio de outra língua acarreta dificuldades quanto à não-distinção de fonemas”, isto é, quando chama a atenção para a realidade concreta da sala de aula, a realidade aparece e eles acabam confirmando que existem problemas. Podemos verificar isso através do depoimento de P2A:

Têm mais dificuldade, sim, principalmente o pessoal de origem alemã. Pelo fato de a língua alemã ser uma língua germânica e ter um sotaque mais acentuado, parece, e ser menos parecida com o português (...). Há menos problemas do que havia no passado, mas ainda existe um pouco, muito pouco, entendo eu.

Entretanto, na escola A, não se percebe essa atitude de encarar a fala e a leitura dos alunos como uma espécie de “deficiência”. Pelo contrário, muitos professores referem-se a essa característica como marca local, sinal de identidade do grupo local. P3A afirma que corrige a pronúncia dos alunos, dizendo “olha aqui, agora cuida, mas eu já insistia bem mais, agora não insisto mais tanto, porque tudo continuava igual”. Na seqüência, percebe-se o valor que ele atribui à “pronúncia local”, afirmando que “isso é uma coisa nossa, daqui” e critica as filhas (que saíram da localidade para estudar e “voltaram” pronunciando a vibrante como fricativa velar):

eu critico muito isso, porque acho que a pessoa tem que ser o que ela é. Ela até pode dizer “terra”, mas não pode dizer ‘teha’, eu sempre corrijo elas porque nossa comunidade aqui se alguém diz ‘teha’ na igreja, ‘ah! é porque é narizinho empinado’. E pra mim não soa bem ‘teha’ porque não é uma coisa nossa.

Krug (2004), ao estudar a questão de identidade nesta comunidade (Imigrante), já evidencia o papel fundamental da língua minoritária, principalmente entre os falantes de alemão, como meio de expressão da identidade desse grupo, o que se pode constatar também no depoimento acima (*language loyalty*). No entanto, em algumas atitudes e opções deste informante parecem evidenciar-se as “tendências contraditórias” a que se

refere Rajagopalan (2003): a globalização e a regionalização. Ao mesmo tempo em que defende o ensino do inglês como primeira opção de língua estrangeira a ser ensinada na escola (globalização), defende a variedade local como marca de identidade do grupo (regionalização).

Por outro lado, a atitude das filhas deste informante está revelando sua opção consciente por uma forma de prestígio de um grupo socialmente mais elevado: a forma de prestígio aberto/descoberto (*overt prestige*, Labov).

3.4.5 Outros mitos

Salientamos que, além dos mitos abordados, uma série de outros mitos, identificados por Bagno (1999 e 2000), tal como o de que “somente em Portugal se fala bem o português”, poderiam entrar em questão neste estudo. Todavia, como não têm relação específica com a situação de multilingüismo aqui estudada, não serão abordados. Os dados demonstram, no entanto, que alguns mitos, mesmo não sendo exclusivos à situação em jogo, aparecem com certa freqüência na fala dos professores e interferem na sua avaliação dos demais aspectos ligados à língua minoritária e ao português, razão por que nos deteremos em alguns deles. O primeiro a que fazemos referência diz respeito ao fato de muitas pessoas simplesmente ignorarem as línguas minoritárias.

3.4.5.1 “Ninguém mais fala alemão/italiano”

Ligado ao mito 1 – **brasileiro fala português** – e ao mito 2 – **no Brasil fala-se uma única língua, o português** -, os quais exigem do cidadão brasileiro o domínio do português, aparece com certa freqüência o mito de que aqui não se fala mais alemão (ou italiano), dando a entender que todos os imigrantes estão perfeitamente assimilados ao português.

Um exemplo desse “apagamento” de línguas minoritárias pode ser comprovado através deste fato, já mencionado anteriormente. Na escola B, quando comentei com P6B se os falantes de alemão em uma de suas turmas apresentavam dificuldades de aprendizagem, ele mostra-se surpreso e diz “Mas tem alunos que falam alemão naquela

turma!? Eu não sabia disso... E tu, que nem dá aula pra eles, já sabe disso!” Por outro lado, durante a entrevista, este informante diz que os falantes de alemão apresentam problemas de não-distinção de fonemas “porque eu percebo muito sotaque. Na escrita, alguns têm dificuldades, mas não é tanto. É mais perceptível na fala”. Esses dois fragmentos mostram-se contraditórios. Em primeiro lugar, afirmar que não sabia haver falantes de alemão em sua turma revela que não existe uma preocupação com esta situação tão peculiar, que exigiria estratégias de ensino adequadas. É verdade que não se pode atribuir a responsabilidade unicamente ao professor. A própria escola não tem, segundo informação da diretora, nenhum dado sobre o percentual de bilingüismo entre seus alunos, o que também demonstra que a escola ignora a existência de línguas minoritárias, apagadas que estão de seus programas, como se já não recebesse alunos com essas características. Além disso, o informante declarar que “percebe sotaque”, mas que isso não se reflete tanto na escrita, “mais é na fala”, parece revelar que, após ter sido alertado para o bilingüismo dos alunos, ele não está atento aos casos de interferência fonológica de seus alunos, o que pode evidenciar uma lacuna na sua formação como professor de língua. Relembro as duas respostas de um aluno numa prova de Geografia, transcritas acima, as quais revelam forte interferência do alemão, especialmente com a troca de “t” e “d”, como pudemos perceber no texto. Certamente o aluno apresenta os mesmos erros de ortografia nas aulas de Língua Portuguesa, o que deveria ser percebido pelo professor. De certa forma, leva-nos a entender que não está atento a essa realidade, o que o exime de trazê-la à tona para, dessa forma, conforme Bortoni (1993), poder ser solucionada.

A ilusão do monolingüismo gera uma série de tensões no mercado lingüístico da localidade. Uma dessas tensões ou contradições pode ser exemplificada pelo depoimento da Secretária de Educação, do município de Imigrante. Ao lhe perguntar se as crianças ainda falavam alemão, língua de imigrantes predominante na região, a Secretária respondeu que não, que “hoje todas dominam muito bem o português e somente alguns ainda falam o alemão como primeira língua, mas só em ambiente familiar”. Por outro lado, segundo depoimento de uma professora da rede de ensino estadual do mesmo município, “a maioria das crianças ainda fala o alemão, que é a primeira língua aprendida em casa, e elas têm muita dificuldade de aprender bem o português”. De acordo com a diretora da escola A, hoje o problema de crianças virem para a escola falando somente o alemão foi amenizado devido à existência de creches na

comunidade, às quais coube a tarefa de ensinar-lhes o português; portanto elas vêm para a escola dominando esta língua. No entanto, P1A afirma que, apesar de ser raro, ainda é possível encontrar alunos que vêm para a escola dominando de forma precária o português porque falam alemão. Para comprovar isso, comenta que

até temos um aí na 1ª série. Eles só falam alemão em casa, mas os irmãos já falam português, então já tá um pouco mais familiarizado. Mas é um menino que hoje ele tem dificuldades, tá na 1ª série, dificilmente vai ser aprovado.

O que esses dados mostram é que esta realidade, mesmo não sendo a regra, ainda se faz presente, porém parece estar sendo ignorada pelas autoridades competentes, às quais caberia prover os meios e recursos necessários para abordar questões dessa ordem. Contudo, se se entende que “aqui todos já falam o português”, não se verá necessidade de propor estratégias adequadas para abordar essa questão.

Essa contradição entre a visão da Secretária e a realidade da sala de aula reflete um ambiente de tensões. Afinal, como Secretária, é responsável pelo planejamento da educação no município, mas desconhece a realidade lingüística dos alunos, o que também pode ser ratificado pelo alto percentual de bilingüismo encontrado entre os alunos da escola A: em torno de 90%. Este índice não permite afirmar que “pouquíssimos hoje falam alemão”. Quanto ao depoimento dos dois professores, deve-se destacar que ambos citam as dificuldades de aprendizagem desses falantes de alemão, atribuindo à língua dos imigrantes a causa, ou uma das causas, pelo fracasso das crianças na escola.

A escola deveria conhecer bem a situação local para saber como trabalhar a partir dessa situação. A escola não pode escolher a realidade; ela deve adaptar-se à realidade desse aluno e tem o compromisso social de atender a todos, sem nenhum elemento de discriminação, nem exigir dos alunos que se adaptem a ela. A adaptação da escola à realidade do aluno significa o resgate da verdadeira dimensão do ensino.

Afirmar que “aqui não temos mais esse problema” pode, como já mencionamos, estar a indicar desconhecimento da situação, até porque, na escola pesquisada, não existem dados sobre o índice de bilingüismo entre os alunos. Assim, significaria “calar” sobre uma situação geradora de conflitos. Em segundo lugar, talvez seja possível entender essa postura como omissão pura e simples, a exemplo do que ocorreu quando da vinda de imigrantes, aos quais não foram oferecidas condições de

aprenderem o português. Por outro lado, seu depoimento pode revelar uma desconsideração e uma desvalorização do capital lingüístico das crianças, falantes de uma variedade do alemão. Além disso, sua atitude pode estar a enfatizar os resultados do trabalho desenvolvido no município, os quais, assim, apontariam para um bom domínio do português, o que revelaria uma autodefesa em relação à sua função, isto é, reconhecer que existe este problema seria um demérito à sua função de secretária, responsável pela condução e planejamento da educação no município. Além do mais, esta postura também está de acordo com a valorização e incentivo do domínio da língua legítima, o que é politicamente correto: como secretária, está propiciando aos alunos a possibilidade de acesso à língua legítima, o português. Em outras palavras, a escola estaria cumprindo seu papel de levar os alunos ao domínio da língua legítima, o português. Por tudo isso, talvez seja conveniente alegar que o problema não existe, isto é, “aqui não se fala mais alemão”.

3.4.5.2 “Português é muito difícil”

Outro mito identificado por Bagno (2000) e constatado nas realidades pesquisadas é o que dissemina a idéia de que **português é um língua muito difícil**. Possenti (2001) já refere que não há línguas difíceis, que todas as línguas são estruturas de igual complexidade; o que existe são línguas diferentes. De acordo com Possenti, (2001: 27), “O português é uma língua tão fácil que qualquer criança que nasce no Brasil [...] a aprende em dois ou três anos. E é tão difícil que os gramáticos e lingüistas não conseguem explicá-la na sua totalidade.” Os critérios de dificuldade em relação a línguas são abstratos: uma criança aprende com a mesma facilidade uma língua considerada, supostamente, “simples”, assim como uma língua, também supostamente, considerada “complexa”.

Apesar disso, o mito de que nossa língua é muito difícil está muito em evidência e se faz presente nas realidades pesquisadas de forma muito representativa, chegando os informantes a declarar que essa língua se torna acessível somente para aqueles “que se dedicam, que estudam com afinco”. É o que se constata, por exemplo, no depoimento de P3B:

Eu acho ele (o português) extremamente difícil. [...] Então há assim uma dificuldade em determinadas coisas assim, o artigo e outras coisas da língua portuguesa, da gramática do português, isso eu queria dizer, que a gente não alcança pra construí, só se tu realmente tá estudando o português, tu tá te aprofundando, tu consegue respondê aquelas regras do português.

Essa sua opinião em relação a dificuldades do português é compartilhada por P1B, que afirma “Eu não domino (o português). Eu na realidade considero a língua portuguesa extremamente difícil [...] acho uma língua difícil, complexa, são muitas regras. A questão técnica acho muito complicada”.

Toda essa complexidade alegada pelos informantes leva-nos a outro mito, segundo o qual o brasileiro fala muito mal o português.

3.4.5.3 “Brasileiro fala muito errado”, ou: “Brasileiro domina mal sua língua”

Outro mito identificado por Bagno (2000) e constatado nas realidades pesquisadas é o que afirma que o **brasileiro não domina sua língua**, que ele **fala muito mal o português**. Esse mito encontra-se tão fortemente incutido na mente do brasileiro, que inclusive pessoas com formação superior duvidam da “correção” ou do valor da língua que falam, atribuindo a si mesmas conceitos como “eu falo muito mal”, apesar de serem “letradas”, ou seja, elas têm uma visão muito negativa da língua que falam, o que se transforma numa verdadeira auto-aversão linguística (*linguistic self-hatred*, conforme Giles & Niedzielski, *apud* Bagno, 2000: 61).

Essa visão pode ser comprovada pelo depoimento de P1B, que afirma “O perfeito? Eu não domino” e, na seqüência, diz que “os professores eu vejo hoje muitas vezes que eles reproduzem um português que às vezes dói o ouvido”. O mesmo sentimento de dúvida em relação à língua que fala está presente em P5A, que diz que “não sei até que ponto, até eu, como professora de português, o meu português é bom”.

P3B assim se refere ao português dos brasileiros:

Eu acho que 98% das pessoas no Brasil têm um péssimo português, a gente, nós mesmos, nós não conseguimos escrever... eu, por exemplo, tenho dificuldade de fazer uma redação, de escrever alguma coisa porque as combinações, as regras são tão diferentes, com tantas exceções.

O depoimento de P5B corrobora o anterior: “eu sou um caso também, eu sabia português gramatical, mas era uma maravilha, mas na hora de escrevê... me expressá por escrito, eu sempre tive dificuldade”.

P2A afirma que

no Brasil se fala muito mal o português, e não falam mal o português somente as pessoas menos letradas. Existem pessoas que estudaram, fizeram faculdade e que, no entanto, cortam muitas sílabas [...] eu procuro me corrigir na hora de falar, tomo cuidado com tudo, com todas as regras, como, por exemplo, a pronúncia final do “r” em “ter, escrever” [...] entendo que a língua está aí é para ser falada corretamente e quem nasceu aqui, mora aqui, vive aqui, precisa saber se comunicar na sua língua, **e com perfeição** .

O que se deve salientar em relação aos depoimentos acima é que provêm de pessoas com nível superior completo, algumas até com especialização, mas, apesar disso, essas pessoas estão convencidas de que “falam (e escrevem) muito mal”, confirmando, assim, o mito apresentado por Bagno (2000).

3.5 O fantasma da correção entre professores das escolas A e B

Através da análise dos dados, constatou-se haver uma grande diferença em relação ao tratamento que os professores “dizem” dispensar à questão da pronúncia dos alunos devido à interferência de traços do alemão ou do italiano.

Os professores da escola A são unânimes em afirmar que corrigem a pronúncia dos alunos. P4A afirma que “Ah, é *carro*...é... e pronuncio corretamente”.

O mesmo se pode observar no depoimento do P3A, que relata que “os dois *erres* não aparecem nem na escrita nem na fala, e o maior problema que vejo, que noto, é a pronúncia do “r” [...] eu falo ‘olha aqui, agora, cuida’”.

Esse “problema” em relação à pronúncia do “r” foi mencionado por todos os professores da escola A como o mais marcante, na opinião deles. P5A assim se manifesta: “Eu tento fazer com que eles percebam, por exemplo, o ‘pola’, mas aqui ele é difícil, é mais os dois *erres* [...] mas eu tento que não seja um trauma”. Por outro lado, conforme os professores, os alunos não “percebem” a questão da pronúncia do “r”, como se pode exemplificar com o depoimento do P1A: “Não, isso (a pronúncia ‘cachoro’) eles nem percebem”.

A observação de aulas, contudo, permitiu constatar que esse discurso de correção não se coaduna com a prática efetiva em sala de aula. Durante a leitura de um texto e a posterior correção de exercícios de interpretação, em nenhum momento o professor interrompeu os alunos que liam “tore”, “moro”. Poder-se-ia supor que não quisesse interromper a leitura, mas, quando um aluno leu “paredes caídas”, o professor interrompeu-o e disse “caídas, paredes caídas”. Em seguida, ao propor-lhes uma tarefa para fazerem em casa, um aluno diz “eu não truxe, psora” e ela, imediatamente, diz “trouxe, é trouxe”. Esses dados evidenciam que a correção feita em sala de aula não se dirige a casos de interferência fonológica, mas a problemas de decodificação (“caídas” em vez de “caídas”) e a desvios da norma-padrão do português (“truxe” em vez de “trouxe”). O que importa destacar aqui é a contradição entre o discurso oficial do professor, e a sua atitude ou comportamento na prática em sala de aula quando a questão é a interferência fonológica de outra língua no português, ou seja, embora o professor tenha afirmado que corrige, na prática ele não o faz. Em uma conversa informal, esse professor chegou para mim e perguntou “Clarice, tu notou os dois *erres*? Isso aqui não adianta, todos pronunciam um *erre* só”. Durante a entrevista, este informante reafirma que a pronúncia do “r” local é sempre “fraca” e que para os alunos isso é normal. Acrescenta que corrige, mas que “eu já insistia bem mais, hoje não insisto mais tanto, porque tudo continuava igual, aí larguei um pouquinho”. Através desse depoimento, pode-se perceber que na comunidade em questão a pronúncia do “r” não representa um estigma, isto é, não tem um valor social negativo. De certa forma, há uma atitude de complacência em relação a esta pronúncia. Afinal, estigmatizá-la significaria estigmatizar todo o grupo. Entretanto, imbuído do discurso oficial, que preconiza ser seu papel ensinar o português, precisa afirmar que faz a correção. Além disso, este mesmo informante, assim como outros desta realidade, reafirma seu orgulho por essa situação multilíngüe e pela variedade local (*language loyalty*), inclusive dizendo que “ter sotaque é chique porque é sinal de que domina mais uma língua” (P3A).

Essa atitude também poderia ser entendida como uma “pedagogia culturalmente sensível” (Bortoni-Ricardo & Dettoni, 2001) ao lidar com a variação lingüística e cultural dos alunos. Entendemos, todavia, que “silenciar” sobre a questão não contribuirá para tornar esses alunos lingüisticamente mais competentes, especialmente quando forem confrontados com pessoas de outras realidades. Além do

mais, por que essa “pedagogia” se estenderia somente à língua minoritária e não ao português?

Essa contradição entre o discurso e a prática evidenciou-se também na observação de outras aulas. Em pronúncias como “a casa era de *tera* batida” ou “Ô, o *Xapon* vai consegui isso?”, não ocorria nenhuma intervenção, nem do professor nem de colegas. Entretanto, quando um aluno leu “depois havia um *intenso...*”, os colegas prontamente o interromperam, dizendo em coro “*imenso*”. Um informante alega que

Eu corrijo, mas nem sempre [...] eu entendo que o aluno pode se sentir mal, sei lá...traumatizado até, porque ele vem de casa com esse problema e se a gente reclamar demais, ele de repente poderá ser deixado um pouco traumatizado, mas a gente procura corrigir. (P2A)

Por outro lado, o fato de eles não corrigirem os casos de interferência fonológica pode indicar solidariedade ao grupo, aquilo que os sociolinguistas denominam de *language loyalty*. Essa lealdade ao grupo foi muito evidente no depoimento do P3A (ver subseção 3.4.4.2). Krug (2004) já constatou em seu estudo nesta comunidade a forte valorização das línguas minoritárias como fator de identidade do grupo.

Já na escola B, somente P5B afirmou que corrige a pronúncia dos alunos: “na medida do possível, eu peço pra eles repetirem...aí eles pensam um pouquinho e pronunciam diferente”. Este informante revelou que ele próprio tem dificuldades com a pronúncia do “r”, fato que pode servir como explicação para procurar corrigir os alunos: ele não deseja que eles tenham as dificuldades que ele próprio vem enfrentando. Os demais afirmaram que não corrigem a questão da interferência de línguas, e as alegações são “pra não constrangê o aluno”, para não deixá-lo envergonhado, para não servir de motivo de risadas para os colegas... Inclusive o informante que alega fazer a correção salienta que procura fazê-lo sem constranger o aluno.

Vejamos alguns depoimentos. P2B afirma que não corrige, que respeita, que não vai dizer para o aluno “não é aroio, é arroio” para não “ferir” o aluno. De acordo com este professor, esse aluno

está vindo do interior de Estrela, ele já se sente diferente do estrelense nato, aqui, que já é o cidadão, que já é aquele que fala melhor. Na cabecinha daquele que vem de fora [...] então é lógico que ele se sente um desprivilegiado em relação a quem é de Estrela, ele já enxerga o morador

daqui, o habitante da cidade como superior a ele, em conhecimento, em vestuário, em habitação, tudo... Então se eu ainda vou dizer pra ele que a língua dele não é boa que chega, que não está bonita, vou fazer essa correção escancaradamente, então eu acho que isso é ferir os brios dele. Eu não faço isso. Coitadinho.

Esse depoimento pode, à primeira vista e para o leigo, significar que o professor demonstra respeito pela linguagem do aluno, o que deveria ser motivo para elogios, mas, por outro lado - e para o leitor atento a questões culturais -, ele traz à tona a “luta de culturas” a que já se referiu Paraíso (1996), ao analisar as lutas entre culturas urbanas e rurais em uma escola de formação de professores. No seu estudo fica evidente a tendência da escola à homogeneização cultural e à inferiorização de outras culturas, diferentes da dominante. Na ótica deste informante, essa língua “não é boa que chega, não está bonita”, e deve ser isso que o impede de abordar a questão da interferência, de trazê-la à tona, na sala de aula, a fim de ser discutida, analisada, problematizada. Afinal, essa língua, por não ser a da cultura dominante, hegemônica, parece não ser digna de ser abordada e, além disso, constitui motivo de vergonha para o aluno, como se fosse uma “deficiência”, conforme abordamos na subseção 3.4.4.2.

Na ótica dos professores da escola B, a interferência fonológica, denominada por eles de “sotaque”, deve ser motivo de vergonha para os alunos, que certamente se sentirão constrangidos ao se chamar a atenção para esse “sotaque”. Observem-se os depoimentos abaixo, de P3B e P6B, respectivamente:

Não (não corrijo). Se ele faz um erro, trocou uma palavra, eu até chamo a atenção, mas se lê com sotaque alemoado, ou lê “-arão” em vez de “-arrão”, eu não chamo atenção, justamente pro pessoal não rir. [...] porque eu ia chamá a atenção sobre isso do colega. [...] (“aróio, pola”) porque ele tá falando errado, mas como eu sei que ele tem esse sotaque, eu não corrijo, só corrijo se lê uma palavra errada. Agora se é dentro do sotaque dele, não. [...]ele pode se senti mal (por causa do sotaque) ele pode não questioná em sala de aula já prevendo que o sotaque dele pode fazer os outros rirem. Isso com certeza, não tenha nem dúvida que o pessoal vai rir, com certeza.

Não (não corrijo). Porque eu acho que ele vai se constrangê [...] por dar uma ênfase talvez num erro. O que eu faço às vezes quando eu faço leitura e o aluno lê alguma coisa errada, eu procuro depois falá aquela palavra corretamente, sem corrigi ele diretamente, eu procuro enfatizá aquela palavra de alguma outra forma pra que ele ouça a palavra de forma certa, mas não na hora que ele tá falando.

De Heredia (1989) menciona que os casos de interferência fonológica, numa perspectiva pedagógica, são encarados como fonte de erros e são alvo constante de reclamações de professores, além de serem motivo de discriminações. Se os professores estão entendendo o “sotaque” como um “erro” e um motivo para o aluno sentir vergonha, por que não ocorre a correção na escola B? Afinal, não seria mais adequado a seu papel de professor alertar o aluno para que pudesse desvencilhar-se dessa pronúncia estigmatizada e não mais ser alvo de discriminações?

Em certa medida, pode-se entender esse “calar” como um modo de encobrir um preconceito do próprio professor em relação a essas pronúncias, o que ele deve estar entendendo como compreensão ou complacência. O professor afirma que não “corrige” para não “constranger”, “não ferir ou machucar” o aluno, ou seja, o professor entende que constrange porque esta deve ser a sua concepção. Se as percebesse como formas válidas, tentaria enxergá-las a partir da visão do aluno e as trabalharia em sala de aula como forma de promover a auto-reflexão, o autoconhecimento. O aluno deveria ser esclarecido sobre seus hábitos lingüísticos, sem juízos de valor. O que acontece por enquanto é um silenciar sobre um problema que, se fosse trazido para o currículo, levaria os alunos a pensar sobre si mesmos. Por outro lado, por considerá-las formas feias e erradas, supõe-se haver uma lacuna na formação do professor, que não deve ter recebido orientação didática e, dessa forma, acaba repetindo clichês institucionalizados. Além disso, o professor parece ciente de que há outros reguladores sociais, tais como a sanção social, pois entende que as atitudes de correção podem partir do próprio aluno.

Na escola B, pode-se ainda justificar essa postura porque chamar a atenção para o “sotaque” significa chamar a atenção para a “diferença” desses alunos bilíngües em relação aos monolíngües, ou seja, é trazer à tona um “erro”, uma “deficiência” que os diferencia dos monolíngües, um “problema”, enfim. Afinal, outros “erros”, tais como “eu truxe”, que não dependem de interferência fonológica, são comentados sem constrangimentos, porque nisso eles – bilíngües e monolíngües – são “iguais”. Entendemos que não se pode pensar, neste caso, que estejam sendo sensíveis à variedade lingüística de seus alunos, pois esta sensibilidade deveria, então, estender-se às demais formas de falar, inclusive da própria língua, e não somente aos casos de interferência da outra língua.

O depoimento de P4B vem ratificar a lacuna na formação do professor em relação à abordagem em situação de línguas em contato e suas implicações:

Não (eu não corrijo) eu nunca soube se isso é o certo eu fazê isso ou não [...] e o grupo também tem que levá em conta, assim, onde tu podes fazer isso sem criar uma situação ruim para aquele que tá sendo corrigido, e que os outros não...que ele não fique sendo discriminado mediante essa correção, por mais habilidosa que seja essa correção, conduzida de um modo bem calmo, discreto, ela desperta aquele mal-estar, aquela coisa na pessoa e a gente percebe uma certa reação no grupo na tentativa que eu já fiz de corrigir.

O professor “cala” para não chamar a atenção para um problema; calando, a situação do bilingüismo não vem à tona na sala de aula, de forma aberta, para ser aproveitado como conteúdo a ser trabalhado. Conforme De Heredia (1989), isso representa silenciar a língua materna, se não a dos alunos, pelo menos a de seus pais ou avós, de quem adquiriram esse sistema fonético. Oculta-se o bilingüismo, não se esclarece o porquê da interferência; aliás, conforme o informante, ele não sabe exatamente o que fazer em relação à questão. Cogita-se, pois, haver uma lacuna em sua formação de professor de língua.

Para finalizar esta seção, retomamos a “diferença” que a ela deu origem: enquanto na escola A, onde os professores são bilíngües, eles afirmam que corrigem o sotaque dos alunos, mas, na realidade, não o fazem na prática – atendo-se à correção de formas desviantes dentro do português-padrão -, na escola B os professores dizem que não fazem a correção – e de fato não a fazem – para não constranger o aluno. De forma alguma o “sotaque” é mencionado em sala de aula na escola B.

Na escola A, onde o “problema” está mais em evidência e atinge praticamente todos os alunos, os professores revelam uma compreensão maior do fenômeno, até porque eles próprios são bilíngües, portanto dominam os dois sistemas fonéticos e têm consciência das implicações desse fato. Além disso, pode-se atribuir essa postura a um caso de *language loyalty* ou mesmo a uma intenção de não estigmatizar porque isso significaria estigmatizar praticamente todos os alunos. Por outro lado, casos de interferência são comentados abertamente em sala de aula, especialmente na 5ª série, e os alunos estão conscientes deste e de outros casos de interferência. Todavia, sentem muito orgulho da situação de multilingüismo presente na comunidade. Tanto os alunos quanto os professores têm consciência, contudo, de que, quando entram em contato com uma realidade mais urbana, diferente da local, são alvo de preconceito. Já na escola B, o

professor, de certa forma, não está tão envolvido com a questão, vendo-a mais à distância. Afinal, esses alunos não pertencem ao seu grupo de convívio e são a exceção, eles são os “diferentes” na escola. Chamar a atenção para isso abertamente implicaria escancarar um problema que, na ótica da maioria, o próprio aluno pode resolver, “se ele ficar atento, ele vai notá isso e vai se corrigir. Eu não vou dizer pra ele que a língua dele não é boa que chega”. De certa forma, para não causar constrangimento ao aluno em sala de aula, o professor opta por eximir-se de abordar esses casos de interferência fonológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou a visão de língua de professores de escolas confrontadas com situações de plurilingüismo e seu comportamento em relação à língua minoritária, assim como ao bilingüismo decorrente do contato entre línguas e ao processo de aprendizagem da língua-padrão, o português. Os dados coletados pela pesquisa apontam algumas tendências em relação à visão de língua, língua minoritária e bilingüismo. Estas podem ser agrupadas em dois níveis: aquelas comuns a contextos monolíngües e aquelas características de contextos multilíngües como os que investigamos neste estudo. Considerando que as primeiras estão na origem de muitos mitos e concepções observados aqui, vale iniciar por elas.

1) O discurso oficial de que brasileiro deve falar português (mito 1) e de que o Brasil é um país monolíngüe (mito 2) permeia fortemente o discurso dos professores, que repetem estes mitos institucionalizados sem atentar à realidade circundante em que se encontram inseridos. De certa forma, este discurso, aliado ao apego à doutrina da GT, parece ser o ponto de partida principal que sustenta as concepções e demais atitudes do professor.

2) O apego à doutrina gramatical da GT, que concebe haver uma única língua “correta” como modelo ideal a ser atingido, orienta grande parte do discurso e da prática dos professores, levando-os a condenarem todas as demais formas lingüísticas que desviam desse padrão. Assim, toda apreciação que fazem de língua orienta-se pela noção sistêmica de língua, que opõe o “certo” ao “errado”, o “gramatical” ao “não-gramatical”, não havendo nenhuma referência à língua em uso. A competência comunicativa do falante é sempre avaliada em função do “certo” ou “errado”.

3) O professor parece não ter uma clareza das razões por que essa variedade-padrão é considerada a língua legítima, a língua “oficial”. Na concepção desse

professor, a instituição de uma variedade como padrão a ser imitado e almejado pelos falantes parece não derivar de determinações sociais, mas do valor inerente a esta variedade.

4) A concepção de que brasileiro precisa dominar o português – e um português pautado nas normas da GN – está muito em evidência. Afinal, em todos os domínios da comunidade, o português é a língua oficial. O problema reside no fato de, em função desta necessidade, excluir-se a língua minoritária. Essa necessidade de dominar o português acaba ofuscando, em muitos contextos, o eventual valor da língua minoritária.

5) O contexto escolar encontra-se dominado pelas leis do mercado lingüístico, consagrando a supremacia da variedade lingüística de prestígio, a língua legítima. Assim, à língua minoritária não se atribui *status* de língua estrangeira digna de ser trabalhada na escola, ainda que o mercado de trabalho a encare como necessidade. A escola, portanto, não está tão atenta a este mercado, mas orienta-se pelas leis do mercado lingüístico, o que se revela tanto na sua opção pelo trabalho com as variedades de prestígio – seja do português, seja das línguas minoritárias – como na escolha do inglês, língua de maior prestígio no mercado lingüístico internacional, como língua estrangeira a ser ensinada como primeira opção.

6) Nas duas escolas, os professores encaram o bilingüismo dos alunos como capital lingüístico de valor e altamente desejável, divergindo nas justificativas: na escola A, os professores percebem as vantagens do domínio de outra língua não só como capital lingüístico útil para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, mas também no aspecto cognitivo e comunicativo; na escola B, o bilingüismo é considerado como vantajoso praticamente em função da inserção desse indivíduo no mercado de trabalho.

7) Da consideração anterior, pode-se deduzir que o professor que conhece a realidade lingüística do aluno e convive em um meio predominantemente bilíngüe ou multilíngüe tem uma visão mais aprofundada das implicações dessa situação, isto é, tem uma visão mais positiva do bilingüismo

8) O professor bilíngüe que convive com a realidade lingüística do aluno revela maior tolerância com a interferência fonológica, compreendendo-a com conseqüência natural do contato entre línguas. Da mesma forma, a maioria destes professores não

atribui ao bilingüismo a causa de todas as dificuldades de aprendizagem do aluno, o que também pode estar indicando um sentimento de *language loyalty*. Em contrapartida, o professor que não tem esse contato direto com a realidade lingüística do aluno, mesmo sendo bilíngüe, não revela essa sensibilidade e a discrimina mais, encarando-a como um estigma que provoca constrangimento, além de atribuir-lhe a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem do português. Isto se torna mais perceptível devido à importância que atribuem à ortografia como indício de domínio do português.

9) O contexto multilíngüe fortalece laços de solidariedade, levando as pessoas a não se sentirem discriminadas no grupo; no entanto, elas têm consciência do estigma associado à sua fala ao entrarem em contato com uma realidade diferente, de um meio mais urbano.

10) Na escola A, percebe-se certa contradição entre o discurso do professor e sua prática efetiva em sala de aula. Quando imbuído do discurso oficial, de acordo com o qual é responsável por ensinar a língua legítima aos alunos, este professor é levado a afirmar que corrige a pronúncia dos alunos; todavia, na prática, não corrige problemas de interferência fonológica, apenas formas desviantes do português. Possivelmente essa confusão entre o discurso e prática seja um resultado do ambiente de tensões ou conflitos em que se encontra: sua obrigação de ensinar o português, seu compromisso com essa língua dominante, e a valorização da língua minoritária do aluno, marca da identidade local e motivo de orgulho na comunidade. Na escola B, não existe essa contradição em relação à interferência fonológica tendo em vista que o professor afirma que não a corrige para evitar constrangimentos e, de fato, não o faz. Contudo, esta atitude evidencia um forte preconceito em relação aos falantes de língua minoritária, à qual atribuem os problemas de dificuldade de aprendizagem do português, além de considerarem a pronúncia como motivo para vergonha dos alunos.

11) Entretanto, na escola A, essas conotações negativas não se associam à variedade de alemão falada na “sede”, Imigrante, uma vez que ela se aproxima da variedade de prestígio, o Hochdeutsch, mas se tornam mais fortes ao se dirigirem à variedade falada por quem vem de fora e fala um dialeto como o Hunsrückisch, variedade considerada “mais feia”. Esta atitude, na verdade, está de acordo com a concepção de língua constatada nas realidades pesquisadas.

12) As atitudes dos professores revelam-se contraditórias nas duas escolas. Na escola A, o discurso oficial de valorização do multilingüismo leva-os a enaltecer a realidade multilíngüe como marca de prestígio local, não criticando abertamente as línguas minoritárias, mas sugere-se a sua substituição pelas variedades-padrão, o que significa o silenciamento dessas línguas. Na escola B também existe o enaltecimento do bilingüismo, um discurso de respeito pelas diferenças. Este discurso, no entanto, está distante de suas atitudes concretas, tais como o apagamento da língua minoritária. Em outras palavras, consideram o bilingüismo como importante capital lingüístico, mas optaram por não falar mais a língua minoritária. Além disso, a contradição manifesta-se ainda no fato de sequer cogitarem a possibilidade de falar abertamente sobre casos de interferência, por entenderem que esta é motivo de constrangimento dos alunos.

13) A escola age como instituição que contribui para a manutenção e difusão de preconceitos na medida em que concebe a variedade como “erro” e insiste no ensino de uma variedade considerada como “correta”, isto é, a escola acaba inculcando os valores da classe dominante.

14) Seguindo Paraíso (1996), pode-se dizer que as línguas de imigrantes aparecem na escola como um “campo de silêncio”, sobretudo na escola B. Nesta realidade, os professores desconhecem a realidade bilíngüe de seus alunos e em nenhum momento o bilingüismo e suas implicações são abordados nas atividades de sala de aula, ainda que a interferência fonológica seja claramente perceptível.

15) O mito que condena a língua minoritária por ser, supostamente, a causadora das dificuldades de aprendizagem do português encontra acolhida mais forte entre os professores da escola B, onde o bilingüismo já não é mais tão presente. Este mito revela-se tanto no discurso dos professores quanto no dos alunos que, por opção própria ou dos pais, decidiram abandonar a língua minoritária para não enfrentarem dificuldades de aprendizagem.

A partir deste estudo, espera-se ter contribuído para desvelar a visão mitológica do professor e do meio social multilíngüe acerca da própria língua e da língua minoritária, bem como do bilingüismo. As conseqüências desses mitos e concepções sobre língua incluem certamente tensões diversas, assim como também sentimentos de baixa auto-estima nos falantes, tanto em relação ao português quanto às línguas minoritárias. Tal é atestado por depoimentos dos próprios professores e alunos. Não

abordar problemas ligados à pronúncia, marcada por valorações sociais negativas, alegando não desejar causar constrangimentos, em nada contribui para solucionar o problema. Pelo contrário, o professor deve desvelar os significados sociais atribuídos às variedades, deve discutir a atitude de prestígio e de estigma associados a cada modo de falar, isto é, torna-se necessário reconhecer as diferenças, compreendê-las e trabalhá-las, torná-las conteúdo do ensino. Dessa forma, o aluno saberia com clareza que sua língua ou variedade está sempre sujeita a valorações sociais, positivas ou negativas, e conheceria melhor seus hábitos lingüísticos.

Espera-se, igualmente, ter contribuído para que o professor, a partir da reflexão consciente a respeito desses mitos, possa redirecionar suas atitudes, passando a valorizar e compreender as variedades usadas pelo aluno como formas legítimas de expressão, o que contribuiria para elevar a auto-estima destes alunos. Dessa forma, evitar-se-ia a atitude de muitos alunos e pais de optarem pelo abandono da língua minoritária.

De forma alguma pretende-se atribuir aos professores a responsabilidade pela existência dos mitos aqui apontados. Os mitos estão na sociedade, fazem parte do discurso oficial e, em função disso e também do comprometimento do professor com o ensino da língua “oficial”, acabam sendo repetidos pelos professores. Embora o presente estudo se restrinja a professores de duas comunidades, entende-se que esta situação se repita em outras comunidades. Além disso, deve-se destacar que eu, como professora de língua, também me vejo em situações conflitivas várias vezes devido a esses mesmos mitos.

O discurso indistinto dos professores – tanto os de língua quanto os de outras disciplinas – sobre língua e variedades parece revelar uma lacuna na formação específica dos professores de língua. Além disso, o fato de os professores citarem os casos de interferência, entendendo-os como responsáveis por problemas de aprendizagem do português, mas não os abordarem explicitamente em suas atividades de sala de aula, ou seja, não reservando um espaço para torná-los conteúdo de ensino, pode indicar uma lacuna na sua formação. Ora, línguas em contato produzem casos de interferência e são fatores de estigmatização desses falantes, razão por que deveriam ser abordados em sala de aula. Falantes de língua minoritária mereceriam um tratamento diferenciado em função de suas peculiaridades. Dessa forma, dever-se-ia melhor atentar àquilo que pregam os PCNs no sentido de valorizar e de buscar atender às

peculiaridades locais, o que não vem acontecendo. O ensino do português nas escolas A e B não se diferencia; em ambas, os alunos são tratados como falantes monolíngües do português, e este é ensinado da mesma forma. O que se defende é que contextos multilíngües deveriam receber uma atenção especial e um ensino diferenciado do de áreas monolíngües. Além disso, defende-se que as línguas minoritárias sejam encaradas como capital lingüístico de valor e um potencial a ser explorado para o autoconhecimento e a auto-reflexão, bem como para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Tal conduta exige, no entanto, que o professor esteja consciente das implicações do bilingüismo. O ensino, portanto, seja do português, seja do alemão ou do italiano, deveria pautar-se por um objetivo aditivo, sem a estigmatização de uma das línguas ou variedades. O sucesso de uma abordagem desse tipo já é mencionado por Skutnabb-Kangas (1988), assim como por Soares (1987) e Bortoni-Ricardo & Dettoni (2001).

A partir deste estudo, defende-se, ainda, a conveniência ou necessidade de os cursos responsáveis pela formação de professores passarem a oferecer maiores informações sobre o bilingüismo e as implicações dele decorrentes. De posse de mais informações, os professores poderiam propor técnicas e métodos adequados a essas realidades.

Como autora deste estudo e ciente de minhas limitações, quero ainda salientar a importância que o trabalho assumiu para mim como falante de uma língua minoritária. Afinal, tendo sido discriminada tanto na infância quanto na adolescência devido a essa língua, pude repensar muitos valores que havia internalizado, valores com forte conteúdo mitológico. Atualmente, julgo que me sinto mais preparada para abordar aspectos relacionados à língua, às variedades lingüísticas e ao bilingüismo, sem juízos de valor, podendo contribuir para não difundir mitos entre meus colegas e alunos. E este parece ser um passo decisivo para, se não erradicar, pelo menos questionar os mitos vigentes: trazê-los à tona, tentar descobrir a sua origem, analisar a sua eficácia, enfim, desmistificá-los, se isto é possível.

Em um mundo onde sopram os novos ventos da globalização e da valorização do plurilingüismo, não será, entretanto, a anulação ou o apagamento das diferentes culturas e línguas minoritárias que garantirá o êxito educacional. Pelo contrário, a inclusão dessas diferenças para a reflexão em sala de aula é que contribui para uma

verdadeira socialização e uma compreensão mais ampla das implicações positivas do bilingüismo. No plano da convivência social, cabe reconhecer e considerar os direitos lingüísticos dos alunos, seja qual for a variedade de seu domínio, como prevê a Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *A aprendizagem do português em uma comunidade bilíngüe do Rio Grande do Sul. Um estudo de redes de comunicação em Harmonia*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1990.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Hunsrückisch in rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Stuttgart: Steiner, 1996.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Migram os homens. E as línguas*. In: Zero Hora, Porto Alegre, 24 jul. 2004. Segundo Caderno, p. 4-5, 2004b.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *O contato entre o português e as línguas de imigrantes no Brasil: o exemplo do Hunsrückisch*. In: Palavra, Rio de Janeiro, p. 146-166, 2003.
- ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil*. In: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana, 1 (3), p. 83-93, 2004a.
- AMMON, Ulrich. *Política lingüística na União Européia com especial atenção à língua alemã*. In: Palavra, Rio de Janeiro, n. 11, p. 52-62, 2003.
- BAERNERT-FUERST, Ute. *Flashes metodológicos: a sociolingüística qualitativa/quantitativa*. In: TARALLO, Fernando (org.). *Fotografias sociolingüísticas*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1989.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BORTONI, Stella Maris. *Educação bidialetal. – O que é? É possível?* In: SEKI, Lucy (org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1993, p. 71-88.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris & DETTONI, Rachel do Valle. *Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível*. In: COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. *Cenas de sala de aula*. SP: Mercado de Letras, 2001, p. 81-103.

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Problemas de comunicação interdialetoal*. In: Tempo Brasileiro, 78/79 jul./dez. 1984.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- BRANDÃO, Josenito. *Mito, rito e religião*. Petrópolis,: Vozes [s.d.]
- BRITO DE MELLO, Heloísa Augusta. *O falar bilíngüe*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.
- CADIOT, Pierre. As misturas de língua. In: VERMES, Geneviève & BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas: Unicamp, 1989, p. 139-154.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Nacional, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. *Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.
- COSERIU, Eugenio. *Sentido y tareas de la dialectología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas. In: Cuadernos de Lingüística, 8, 1982.
- COX, Maria Inês Pagliarini & ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. (orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- CUMMINS, Jim. L'educazione bilingüe: ricerca ed elaborazione teorica. In: BALBONI, Paolo (org.). *Educazione bilingue*. Intr. Anthony Mollica. Perugia, Guerra Edizione, 1996, p. 11-22.
- DAMKE, Ciro. *As interferências do alemão como língua materna na aprendizagem do português*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1988.
- DE HEREDIA, Christine. Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: VERMES, Geneviève & BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas: Unicamp, 1989, p. 177-220.
- ERICKSON, Frederick. *Qualitative methods. Research in teaching and learning*, Volume 2. New York: Mac Millan Publishing Company, 1990.
- FARACO, Carlos Alberto (org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. São Paulo: Parábola, 2001.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FIORI, Neide Almeida. *Poder, idioma e educação no Brasil dos anos 1930/1940: reflexões envolvendo Alemanha e Estados Unidos*. In Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI), Frankfurt a .M., n.1 (3)., p. 71-81, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: ASSOESTE, Editora Educativa, 1984, p. 41-48.

- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- GIANNI, Eliana. *Transferências lexicais da língua portuguesa para a fala dialetal italiana em uma comunidade bilíngüe do Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1997.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GUEDES, Paulo Coimbra & SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998, p. 13-18.
- GUEDES, Paulo Coimbra. E por que não nos defender da língua? In: FARACO, Carlos Alberto (org.). *Estrangeirismos: Guerras em torno da língua*. SP: Parábola, 2001, p. 127-142.
- HAMEL, Rainer Enrique. *La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística*. In: ORLANDI, Eni P. (org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988, p. 41-75.
- HAUGEN, Einar. Dialeto, língua, nação. In BAGNO, Marcos (org.). *Norma lingüística*. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 97-114.
- HENNES, Maria Cristina. *A interferência fonológica de um dialeto alemão no português*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS, 1979.
- HINT, Mati. *State Nation vs Ethnic Nation. A comparison of Western and Eastern European Tradition*. (Extraído da Internet em 25/02/2003).
- JUNG, Neiva Maria. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe*. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1998.
- KIELHÖFER, Bernd & JONEKEIT, Silvie. *Zweisprachige Kindererziehung*. Stauffenburg Verlag, Tübingen, Tradução de Carla Brunhilde Krohn. Disciplina de Estágio Supervisionado de Tradução do Alemão I e II, 1983.
- KRUG, Marcelo Jacó. *Identidade e comportamento lingüístico na percepção da comunidade plurilíngüe alemão-italiano-português de Imigrante*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.
- 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*. In: Revista da ANPOLL, n.8, jan./jul., p. 59-86, 2000.

- MAILER, Valéria Contrucci de Oliveira. *Por uma política lingüística para o alemão em Blumenau*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO & CONGRESSO DE PROFESSORES DE ALEMÃO DO MERCOSUL. (5.- 2: São Leopoldo, 2002) *Anais...* São Leopoldo: ABRAPA / DAAD, p. 113-120, 2003.
- MARCHANT, Mercedes. *Análise comparativa ortográfico-morfológico-sintática de composições do 4º ano primário em uma área de colonização alemã e em uma área de colonização luso-brasileira*. Veritas. Porto Alegre, 10 (3), p. 331-361, 1965.
- 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*. Cáceres MT: UNEMAT Editora, 2001, p. 99-124.
- MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. Thousand Oaks, London and New Delhi: SAGE Publications, 1996.
- MESCKA, Paulo Marçal. *Interferência fonológica do dialeto italiano na aprendizagem do português*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1983.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- NAJAB, Faycal. O sujeito bilíngüe: abordagem cognitiva. In: VERMES, Geneviève & BOUTET, Josiane (orgs.). *Multilingüismo*. Campinas:Unicamp, 1989, p. 221-245.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. (org.). *Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos. Novas perspectivas em política lingüística*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Florianópolis: IPOL; Campinas, SP: ALB, 2003.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, Fábio Lopes de & MOURA, Heronides Maurílio de Melo (orgs.). *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Ed. Insular Ltda., 2000, p. 83-93.
- ORLANDI, Eni P. & GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In ORLANDI, Eni. P. (org.). *História das idéias lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional*. Cáceres MT: UNEMAT Editora, 2001, p. 21-38.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. *Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente*. Educação & realidade, 21(1), p. 137-157. jan/jun., 1996.
- PAYER, M. Onice. A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, conseqüências. In: ORLANDI, Eni O. (org.). *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001, p. 235-255.
- PCN- *Parâmetros Curriculares Nacionais*.
- PEREIRA, Maria Ceres. *Naquela comunidade, os adultos falam alemão e "brasileiro". Na escola, as crianças aprendem o português. Um estudo do continuum oral/escrito em crianças de classe bisseriada*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

- PEREIRA, Telma C.S. *Línguas em contato e educação bilíngüe no Brasil*. In: Palavra, Rio de Janeiro, n. 11, p. 52-62, 2003
- POSENATO, Júlio. *Talian: língua e identidade cultural*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE IMIGRAÇÃO ITALIANA & FÓRUM DE ESTUDOS ÍTALO-BRASILEIROS. (9: 1996: Caxias do Sul) *Anais ...* Org. Juventino Dal Bó, Luiza Horn Iotti, Maria Beatriz Pinheiro Machado. Caxias do Sul – RS: EDUCS, 1999, p. 255-280.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão étnica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda., 1997.
- ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford (England): Blackwell, 1995.
- SANTOS, Salete Rosa Pezzi. *O Radicci no contato italiano-português da região de Caxias do Sul: identidade, atitudes lingüísticas e manutenção do bilingüismo*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação lingüística. In: BAGNO, Marcos (org.). *Lingüística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 93-125.
- SILVA, Fábio Lopes de & MOURA, Heronides Maurílio de Melo (orgs.). *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Ed. Insular Ltda., 2000.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, Tove & CUMMINS, Jim (eds.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: multilingual Matters, 1988, p.9-44.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove. Swedish Strategies to Prevent Integration and National Ethnic Minorities. In: GARCIA, Ofelia (ed.). *Bilingual education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, v.1, 1991, p.25-40.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1987.
- STAUB, Augustinus. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. In: CLEMENTE, Elvo. (org.). *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- STEINER, Maria Elaine Estivalét. *O bilingüismo em áreas urbanas de colonização alemã: um estudo em Jaraguá do Sul*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1988.
- TITONE, Renzo. Il Bilingüismo: concetto e problemi generali. In: TITONE, Renzo. *Bilingüismo precoce e educazione bilíngüe*. 2.ed. Roma: Armando, 1993.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

Universal Declaration of Linguistic Rights: <http://www.linguistic-declaration.org/decl-gb.htm>
(Barcelona, 20 de janeiro de 2003).

VANDRESEN, Paulino. *O ensino do português em áreas bilíngües: uma perspectiva histórica*. In: Atas do I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística: conferências e mesas-redondas. Salvador, 11/16 de setembro de 1994. Org. por Jacyra Mota & Vera Rollenberg. Salvador: ABRALIN FINEP; UFBA, vol. 1; 1996, p. 317-320.

VIEIRA, Josalba Ramalho & MOURA, Heronides Maurílio de Melo. Língua estrangeira: direito ou privilégio? In: SILVA, Fábio Lopes de & MOURA, Heronides Maurílio de Melo (orgs.). *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Ed. Insular Ltda., 2000, p. 83-93.

VON BORSTEL, Clarice Nadir. *Identidades étnicas e situações de uso de línguas*. In: Palavra, Rio de Janeiro, n. 11, p. 134-145, 2003.

VOTRE, Sebastião José. *Por uma Lingüística Aplicada à Alfabetização*. In: Letras de Hoje, Porto Alegre, n.42, p.20-34, 1980

ANEXOS

ANEXO 1

FICHA DE DADOS PESSOAIS

1. Nome _____
2. Idade _____
3. Município em que nasceu _____
4. Município em que reside _____ Bairro _____
5. Ano em que passou a residir nesse município _____
6. Formação:
 - a) Ensino Médio _____
 - b) Graduação _____
 - c) Especialização _____
7. Ano de conclusão do curso de maior nível _____
8. Disciplina que leciona _____
9. Há quantos anos leciona esta disciplina _____
10. Domina outra língua? () sim () não Se SIM, qual? _____
11. Você aprendeu esta outra língua:
 - () em casa, com os pais () com seus amigos () na escola
12. Nessa outra língua, você sabe:
 - a) () falar () muito bem () bem () razoavelmente
 - b) () escrever () muito bem () bem () razoavelmente
 - c) () ler () muito bem () bem () razoavelmente
 - d) () compreender () muito bem () bem () razoavelmente
13. Você costuma falar esta outra língua? () sim () não
14. Se SIM, com quem? () pais () amigos íntimos () na comunidade

ANEXO 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM PROFESSORES

A fim de identificar mitos presentes nas duas realidades, foi elaborado o seguinte roteiro de perguntas para a entrevista com os professores. As perguntas foram elaboradas tomando como base os mitos identificados por Bagno e por Altenhofen, sendo introduzidos novos questionamentos sempre que fosse relevante. Vale ressaltar que as questões não foram encaminhadas exatamente como estão aqui transcritas e não foram oferecidas ao informante as opções de resposta; aguardava-se, num primeiro momento, uma resposta espontânea e, quando necessário, sugeriam-se então algumas opções.

MITO 1: A) No Brasil, deve-se falar português.

1. Ser brasileiro caracteriza-se por:
 - a) nascer no Brasil
 - b) falar português
 - c) ser filho de brasileiros

2. No Brasil é uma vantagem as pessoas:
 - a) falarem/dominarem somente o português
 - b) falarem/dominarem também outra(s) língua(s)

3. Você permite que seus alunos falem alemão ou italiano:
 - a) em sala de aula? sim não
 - b) no intervalo? sim não

MITO 2: B) O Brasil é um país monolíngüe e apresenta uma homogeneidade lingüística surpreendente.

4. No Brasil:

fala-se uma língua falam-se línguas diferentes

5. No Brasil:

todas as pessoas que falam português se compreendem

há problemas de compreensão por causa do português que as pessoas falam

MITO 3: C) Os alunos falam um alemão e/ou italiano errado, deturpado.

- 6) O alemão ou italiano que os alunos falam é:

bom razoável

péssimo nem é alemão ou italiano

- 7) Se a escola ensina/ensinasse alemão ou italiano, que variedade deve/deveria ser ensinada:
- o alemão ou italiano “gramatical”
 - a variedade que se fala na comunidade
 - as duas variedades

MITO 4: D) A língua dos imigrantes é culpada das dificuldades de aprendizagem; portanto sugere-se o monolingüismo como solução para os problemas de aprendizagem.

- 8) O fato de o aluno falar alemão ou italiano traz dificuldades para a aprendizagem do português?
- sim não
- 9) O fato de os alunos falarem alemão ou italiano atrapalha seu trabalho como professor em sala de aula?
- sim não
- 10) Os alunos que falam alemão ou italiano apresentam:
- mais problemas de aprendizagem do que aqueles que não falam.
 - menos problemas de aprendizagem do que aqueles que não falam.
 - os mesmos problemas que aqueles que falam
- 11) Alunos que falam alemão ou italiano apresentam mais problemas em relação à não distinção de fonemas – na fala e/ou na escrita (p/b, t/d, etc) – do que aqueles que não falam?
- sim não
- 12) Você corrige a pronúncia de seus alunos?
- sim não
- 13) Se os alunos não falassem alemão ou italiano, teriam mais facilidade na aprendizagem do português na escola?
- sim não
- 14) Se os alunos fossem proibidos de falar alemão ou italiano, isso ajudaria a minimizar eventuais dificuldades de aprendizagem?
- sim não

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras na escola:

- 15) É importante ensinar uma língua estrangeira na escola?
- sim não
- 16) A língua estrangeira que a escola deveria ensinar é:
- alemão italiano inglês espanhol outras

Em relação à aprendizagem do português:

17) É importante os alunos aprenderem bem o português da escola?

sim não

18) Os alunos devem dominar o português para:

conseguir um bom emprego

poder se comunicar com qualquer pessoa

não passar vergonha diante de outras pessoas

conseguir *status*

ter acesso aos textos escritos

ANEXO 3

Transcrevem-se abaixo as perguntas que serviram de roteiro para conversa com os alunos.

1. Tu dominas outra língua além do português? Qual?
1. O que tu achas do português que tu falas? Tu consegues te comunicar com qualquer pessoa, sem problemas?
2. O que pensa o teu professor de Língua Portuguesa do teu português, escrito e falado?
3. O que tu achas do alemão ou do italiano que tu falas?
4. O que pensa o teu professor de alemão ou italiano do alemão ou do italiano que tu falas?